U d'/ of Ottawa
39003000038280

BIBLIOTH
wa

Ph÷
54
35

UNIVERSITAS
O. M. I.
OTTAWIENSIS
ANNEXE DE LA BIBLIOTHÈQUE
uOttawa
LIBRARY ANNEX

L'ÉDUCATION

DU

CARACTÈRE

A LA MÊME LIBRAIRIE

DU MÊME AUTEUR

BIBLIOTHÈQUE DE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE

Le Psittacisme et la pensée symbolique. 1896. 1 vol. in-16.. 2 fr. 50

La Timidité. 5e édit. augmentée, 1910. 1 vol. in-16 . . . . . 2 fr. 50

Psychologie du rire. 2e édit. 1910. 1 vol. in-16. . . . . 2 fr. 50

L'absolu. 1904. 1 vol. in-16 . . . . . 2 fr. 50

Le Problème de l'Éducation. *Essai de solution par la critique des doctrines pédagogiques.* 2e édition revue, 1911. 1 vol. in-8°. . . . . 5 fr.

La dépersonnalisation. En collaboration avec le Dr F. Moutier; 1 vol. in-16. . . . . 2 fr. 50

997-11. — Coulommiers. Imp. Paul BRODARD. — P10-11.

L'ÉDUCATION

DU

CARACTÈRE

PAR

L. DUGAS

Agrégé de philosophie
Docteur ès lettres.

PARIS
LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN
MAISONS FÉLIX ALCAN ET GUILLAUMIN RÉUNIES
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1912

Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

BJ
1522
.D8E
1912

PRÉFACE

En intitulant ce livre « l'Éducation du caractère », je n'entends pas faire une promesse que je ne saurais tenir. Je n'affirme point que cette éducation existe, je cherche si elle est et ce qu'elle peut être. Je ne la considère point comme un fait qu'il n'y aurait qu'à analyser et à décrire, mais comme un problème dont il s'agit de poser, de préciser les termes et de tenter peut-être prématurément la solution. Je tiens ce problème pour singulièrement ardu. Il relève à la fois de la théorie et de l'action. Il manque donc, pour le résoudre, tantôt la science, tantôt la bonne volonté, le plus souvent à la fois les deux.

Nous ne savons pas ce que c'est que le caractère. Les notions communes que traduit le langage sont là-dessus des plus vagues et des plus confuses. Parfois nous nous en faisons une idée si haute qu'il ne se trouve personne pour la réaliser ou au contraire nous le rabaissons à ce point qu'il devient une qualité particulière plus ou

moins arbitrairement choisie, comme l'énergie, la fermeté du vouloir, la suite dans les idées et la conduite, la constance ou l'uniformité dans les habitudes. En d'autres termes, ou nous considérons le caractère comme un idéal moral si élevé qu'il devient inaccessible et qu'on s'en écarte et s'en désintéresse d'autant plus qu'il est jugé et reconnu tel, ou nous le mettons à la portée de tous, et nous voulons le saisir, nous en cherchons l'image dans les moindres exemplaires, dans les échantillons les plus grossiers de la nature humaine. Nous péchons ainsi ou par excès ou par défaut d'idéalisme. Selon nous, le caractère n'est pas un pur idéal, valable pour tous les êtres raisonnables, mais il n'est pas non plus une simple caractéristique individuelle. Nous ne dirons pas qu'il n'y a point de caractère, qu'il n'y a que des caractères. Le caractère est, comme la santé, un état normal, qui se réalise sans doute dans des conditions différentes chez des tempéraments différents, mais qui ne laisse pas d'avoir ses lois fondamentales et propres, exactement définies et c'est pour cela qu'on peut parler d'une éducation du caractère.

Mais le caractère lui-même, ainsi entendu, n'est-il pas simplement une heureuse disposition du tempérament, dont il faut se féliciter, quand on l'a, mais qu'on ne réussit pas à se donner? N'est-il pas, dans l'ordre de la nature, l'équivalent de la grâce, dans l'ordre théologique? Encore faudrait-il alors mériter cette grâce, se rendre digne de l'obtenir ou de la conserver. Le fatalisme éthologique en effet n'est jamais absolu : quand le

caractère ne serait que la *nature*, comme la nature, chez les êtres vivants, particulièrement chez les plus élevés, est essentiellement plastique ou modifiable, il comporterait encore une éducation, c'est-à-dire des changements heureux méthodiquement poursuivis et intelligemment obtenus, grâce à la connaissance des lois de la nature elle-même, qu'il s'agit d'observer, de suivre comme indication et comme guide, ou d'utiliser.

Mais, à vrai dire, le caractère ne commence qu'avec la conscience et la raison. Même il n'est pas simplement l'individu prenant conscience de soi, de ses dispositions et penchants, de ses lois ou fatalités naturelles; il est l'individu juge et critique de soi-même, pouvant s'imaginer et se concevoir, partant se rendre réellement autre qu'il n'est, commandant à sa nature, l'acceptant ou la modifiant à son gré. Le vrai caractère n'est pas le tempérament, le fonds originel ou l'ensemble des dispositions innées, mais les principes adoptés et suivis, les habitudes systématiquement prises et gardées. Il est un fait proprement humain; il suppose la conscience, l'imagination, la volonté et la raison.

De là ses formes diverses et complexes. Le caractère normal ou idéal semblerait devoir être un et s'opposer à la multiplicité des tempéraments individuels. En fait il revêt autant de formes que l'imagination humaine, individuelle ou collective, a pu concevoir d'idéaux différents suivant les temps et les lieux. On sait qu'il y a un caractère national (ex. romain, spartiate), variable

lui-même suivant les époques, — un caractère professionnel (le magistrat, le prêtre) — un caractère individuel, et que ces caractères coexistent, s'enveloppent les uns les autres. Nous n'abordons pas ici l'étude de ces divers caractères, nous allons droit au caractère individuel, qui est pour nous le seul vrai et d'ailleurs implique tous les autres.

Nous cherchons comment il se forme et de quels éléments il se compose. Nous passons en revue les définitions qu'on en a données, tenant chacune pour l'expression d'une vérité partielle, en tant qu'elle isole un élément réel, dont elle exagère seulement l'importance. Nous essayons de concilier les thèses contraires, de montrer que leur opposition est factice et verbale, et disons par exemple, en quel sens, le caractère est inné, en quel sens, acquis, en quel sens il est fatal, en quel sens, libre, en quel sens et jusqu'à quel point il se ramène à l'habitude ou au contraire suppose l'intégrité, l'indépendance du vouloir, etc. Préciser et systématiser les idées courantes et les conceptions élaborées des philosophes sur le caractère, tel est notre principal, mais non pourtant notre unique objet; nous indiquons forcément ou laissons voir quel est notre idéal du caractère; mais nous ne nous dissimulons pas que c'est ce que nous ne pouvons faire, sans nous départir de la neutralité ou de l'impartialité scientifique. Esquisser une théorie du caractère sera toujours suivre son caractère, soit celui qu'on a, soit celui qu'on voudrait avoir. Nous ne croyons pas qu'il en puisse être autrement et

que le coefficient personnel puisse être éliminé d'aucune théorie du caractère.

Nous revendiquons aussi le droit d'exposer à notre manière l'éducation du caractère, en insistant surtout sur les difficultés qu'elle présente, difficultés de tout ordre, théorique et pratique. Il est tels livres, comme l'*Hygiène de l'âme* de Feuchtersleben, le *Bonheur de vivre* de sir John Lubbock, l'*Éducation de la volonté* de M. Jules Payot, — pour ne citer que les meilleurs du genre — qui laissent une impression réconfortante; il semble au lecteur que, pour acquérir toutes les qualités du caractère, il n'ait qu'à se laisser guider et à vouloir et qu'il ait toutes les raisons de le vouloir : son intérêt, son devoir, son tempérament même, ses instincts, tout le porterait naturellement au bien et à la perfection. Nous trouvons bon qu'on fasse ressortir cette vérité optimiste et édifiante; nous craignons pourtant qu'à la réflexion elle ne paraisse décevante, parce qu'elle est incomplète, et nous sommes plus frappé, pour notre part, d'un autre aspect des choses. Il nous semble que la notion du caractère est déjà difficile à former et qu'il faut s'engager dans des discussions arides et laborieuses pour la rendre précise et cohérente; encore ne peut-elle être à jamais fixée; elle demeure perfectible et nous en venons à douter de notre idéal, souvent avant de l'avoir atteint, plus souvent encore après. Nous nous cherchons toujours. Nous ne savons ni ce que nous sommes ni ce que nous voulons être. Et si sur le tard pourtant nous venons à le savoir, nous ne sommes pas encore satis-

faits pour cela. Il n'est pas vrai en effet que la pleine possession de nous-mêmes, la fidélité à notre caractère aille jamais sans effort ni souffrance, d'un mot, sans renoncement. Il n'est pas vrai qu'elle nous assure le bonheur personnel et intime. Il l'est encore moins qu'elle nous assure les avantages sociaux. D'une façon générale, les hommes sans doute estiment le caractère et font profession de l'honorer. Mais s'il leur impose, il n'est pas toujours de leur goût. Ils le jugent raide et distant, ils le considèrent comme une gêne. Ils préfèrent à l'homme de caractère, qui est à lui-même sa *fin*, qui vit sa vie et suit sa voie, l'homme qui consent à être un instrument ou un *moyen*, qui a des talents, de l'habileté, du savoir-faire et de la souplesse, qui est l'ouvrier d'une tâche, le serviteur d'un parti, et c'est à ce dernier qu'ils réservent les situations, le crédit et les honneurs. Aussi l'éloge qu'ils font du caractère est-il suspect. Ce qu'ils appellent ainsi, c'est souvent l'abdication de la personnalité, quand celle-ci paraît une habileté et devient un moyen de succès. Si le caractère était véritablement conçu comme il doit être, il se trouverait peu de gens pour y aspirer et y prétendre et moins encore peut-être pour le prêcher à leurs enfants, car il paraîtrait alors ce qu'il est, une *via dolorosa*. Cependant il n'y a pas à craindre que ceux qui se sont élevés à l'idée de la dignité intérieure, que le mot de caractère implique et désigne, trahissent cette idée; car s'ils ne peuvent être heureux par le seul fait de suivre leur caractère, ils sentent aussi et plus encore qu'ils ne pou-

raient être heureux en se méprisant, en cessant d'être eux-mêmes, en manquant de caractère ou en manquant à leur caractère. La véritable éducation éthologique nous paraît être celle qui ne flatte pas les hommes en dissimulant leur faiblesse, mais qui, pour lès sauver de leur faiblesse, fait appel à leur fierté.

Le présent livre fait suite au *Problème de l'éducation*. Il a été composé et écrit dans les mêmes conditions ; il est la reproduction de leçons faites à l'Université de Rennes. Revoyant ces leçons à plusieurs années de distance, nous avons éprouvé le besoin de les remanier ; nous les avons souvent abrégées et réduites, quelquefois développées, mais nous leur avons laissé leur caractère oral et quelque peu didactique.

PREMIÈRE PARTIE

GÉNÉRALITÉS

CHAPITRE PREMIER

L'ÉDUCATION DU CARACTÈRE

Acceptions diverses des mots « éducation » et « caractère ». L'éducation du caractère; son objet complexe, son sens précis. Plan et divisions.

Les questions d'éducation, qu'il y a le plus d'intérêt, et l'intérêt le plus urgent à résoudre, sont souvent celles qui relèvent des parties de la science psychologique les moins avancées. Tel est précisément le cas de la question de l'éducation du caractère que nous abordons ici avec l'intention, non pas de la résoudre, mais seulement de la poser.

Y a-t-il et peut-il y avoir une éducation du caractère? C'est de quoi il convient sans doute de discuter d'abord, mais on discutera vainement, si on ne prend pas soin de définir les mots éducation et caractère, et de chercher en quel sens l'un s'applique à l'autre.

Qu'est-ce donc, en premier lieu, que l'*éducation*? Si on prend le mot au sens large, et on entend par là toutes les influences, quelles qu'elles soient, qui

s'exercent sur la personnalité et contribuent à la former, l'éducation sera tout ce qu'on veut, mais sera plus particulièrement l'école de la vie, la leçon des événements, l'expérience des hommes. Cette définition, à première vue, semble pouvoir rallier toutes les opinions; elle a l'avantage de ne rien omettre. Mais il n'en faut pas presser les termes. En réalité, elle est vague et équivoque. Si tout rentre dans l'éducation, le mot éducation n'a plus un sens précis, n'a plus même ancun sens. Ce mot en effet ne saurait être synonyme d'expérience. Être livré à tous les hasards de la vie, subir les influences les plus incohérentes et les plus contraires, avoir à s'adapter à tous les milieux, bons et mauvais, se modeler sur les mœurs communes, si variables, enrichir, ou plutôt renouveler sans cesse, à la façon de Gil Blas, sa connaissance du monde, être formé ou déformé, suivant les cas, par les événements, cela ne peut s'appeler que par antiphrase recevoir une éducation; c'est, à vrai dire, proprement en manquer. Élargir à l'excès l'éducation, c'est en réalité la faire évanouir. L'éducation ne peut être que systématique et idéale. Elle n'est pas la somme des influences subies par l'individu, d'où qu'elles viennent, et en quelque sens qu'elles s'exercent; elle est une série convergente d'influences heureuses, ou réputées telles, délibérément exercées sur l'individu ou volontairement subies, acceptées par lui. L'éducation véritable ou proprement dite est une direction imprimée à l'enfant par les parents ou les maîtres, suivant des principes et un plan définis. C'est là qu'il faut en venir, ou plutôt c'est

de là qu'il faut partir. Si l'on veut s'entendre, il faut poser des définitions précises, dussent-elles paraître étroites.

Ce n'est que par analogie qu'on peut parler d'une éducation indirecte qui se dégagerait de la vie. On suppose alors que la vie, prise dans son ensemble, tend à imprimer à la conduite une direction unique, ou que l'individu tend à réagir d'une façon suivie, toujours la même, contre les événements divers auxquels il est soumis ; dans les deux cas, on a l'apparence d'une éducation, c'est-à-dire d'une action uniforme qui s'exerce dans un sens donné. Mais ce n'est qu'à l'image de l'éducation proprement dite, c'est-à-dire d'une action systématiquement exercée par un esprit sur d'autres esprits, par une volonté sur d'autres volontés, qu'on peut concevoir l'éducation au sens large, l'influence de l'opinion, des mœurs communes sur l'individu, des leçons de l'expérience, etc.

Dès lors la question est de savoir si l'éducation est applicable au caractère et sous quelle forme elle lui est applicable, si c'est sous la forme d'éducation directe, précise, proprement dite, ou sous la forme d'éducation indirecte, prise au sens large et métaphorique. A cette question s'en rattache une autre. L'éducation ne pouvant être qu'une modification réelle apportée à la nature de l'individu, on demandera si cette modification, l'individu se la donne à lui-même ou la reçoit d'un autre, en d'autres termes, si l'éducation est interne et personnelle ou externe et sociale. Ceux qui la conçoivent comme

personnelle seront peut-être naturellement enclins à faire perdre au mot éducation de sa force et à en élargir la portée; ils prendront ombrage de l'éducation au sens propre, de celle de la famille, par exemple, et admettront plus volontiers l'éducation réduite aux influences générales de la vie sociale; ils diront que les caractères se forment d'eux-mêmes sous la pression des circonstances, au contact de la vie : *se forment* et *ne sont pas formés*. Leur doctrine, en un mot, sera celle de l'*éducation négative*. Éducation négative d'ailleurs ne veut point dire éducation nulle, mais éducation soustraite à l'influence d'autrui, strictement *personnelle*; on peut même y comprendre une éducation *réelle*, la leçon des choses dégagée et interprétée par l'individu. D'autres, au contraire, diront que les caractères, non plus que les esprits, ne sauraient être abandonnés à eux-mêmes et aux influences externes, que l'éducation a précisément pour objet de se substituer à une évolution naturelle et aveugle, qu'elle doit user du pouvoir que lui confère une autorité légitime, qu'elle doit inculquer des principes, développer des habitudes, faire prévaloir la raison sur l'instinct. L'éducation personnelle reviendrait donc à l'éducation indirecte, générale et vague; l'éducation sociale, à l'éducation directe, précise.

Nous n'avons pas à chercher laquelle de ces deux éducations est théoriquement la vraie. Voyons plutôt quelle est, en fait, celle à laquelle le caractère se prête. Pour cela, il faut faire l'analyse du caractère, et faire cette analyse d'un point de vue spécial, en vue de

découvrir si, parmi les éléments dont il se compose, il y en a sur lesquels nous pouvons agir, dont nous pouvons, suivant les cas, favoriser ou arrêter le développement. En d'autres termes, il faut chercher si, à côté d'un caractère inné et par hypothèse fatal, quant à sa nature et quant à son évolution, il y a place pour un caractère acquis, c'est-à-dire qu'on pourrait susciter, faire naître, dont on dirigerait le cours, et qui serait un véritable produit de l'éducation.

Mais l'analyse du caractère suppose elle-même une définition du caractère. Or, rien de plus embarrassant qu'une telle définition. Dira-t-on que le caractère est la personnalité tout entière, physique et morale, à savoir le tempérament et le caractère proprement dit? Ou bien qu'il est exclusivement la personnalité morale? Mais, dans ce cas encore, on demandera s'il est à la fois l'esprit, le cœur et la volonté, ou la volonté seulement.

Avant d'adopter une définition, et pour éviter d'en adopter une qui soit ou trop large ou trop étroite, passons en revue celles qui ont été proposées. La plus simple et la moins compromettante est celle de Paulhan : « Le caractère d'une personne, c'est en somme ce qui la *caractérise*, ce qui fait qu'elle est elle-même, et non un autre. » Mais si le caractère n'est rien de plus que la marque distinctive ou le trait signalétique, encore faut-il que ce trait soit unique et choisi entre tous. L'énumération de toutes les propriétés caractéristiques serait en effet une description, non une définition. Mais alors le caractère par lequel on définit ne doit pas être

arbitraire, insignifiant, accessoire, d'un mot, *accidentel*, (comme serait par exemple la verrue des Cicérons, le nez des Bourbons, etc., si distinctive que puisse être et qu'a paru une telle particularité chez les deux familles), mais doit être *essentiel*, fondamental, dominateur. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement, pour définir le caractère d'un homme, d'indiquer ce qui le distingue d'un autre, ce qui *suffit à le faire reconnaître*, il faut encore trouver ce qui le constitue réellement, ce qui fait le fond de sa nature, ce qui fait qu'il est ce qu'il est, ce qui nous le *fait vraiment connaître*. Mais cela revient à dire que le caractère d'une personne n'est pas ce qui la caractérise en général, mais ce qui la caractérise *pleinement*, ce qu'il y a en elle de foncier, de constitutif; d'un mot, le trait *signalétique* est tenu d'être lui-même un trait *essentiel*.

Pour n'avoir pas fait la distinction du caractère signalétique et du caractère foncier et pour n'avoir pas ramené l'un à l'autre, on a pris le mot caractère en des sens différents et qui prêtent à l'équivoque. C'est ce qui apparaît dans des expressions courantes comme celles-ci : avoir *tel* caractère, avoir *du* caractère, être *un* caractère [1].

Avoir *tel ou tel* caractère, c'est avoir une originalité individuelle, se distinguer des autres, soit par ses manières d'être, sa conduite dans les relations sociales (exemple : un caractère souple ou cassant, facile ou acariâtre), soit par ses sentiments à l'égard d'autrui, (exemple : un caractère bon, aimant, jaloux, envieux),

1. Voir Malapert, *Le Caractère*, p. 36 et suiv. Paris, 1902.

soit par le tour, la forme, les dispositions personnelles de sa sensibilité (exemple : caractère gai, enjoué, léger, triste, morose, ardent); *caractère* veut dire ici marque distinctive, trait signalétique, dominant (non pas *dominateur*), qui fait saillie, qu'on remarque, mais qui n'est pas pour cela nécessairement important, ne donne pas la clef d'une individualité, n'est pas révélateur, profond. Il y a, dans ce sens, autant de caractères qu'on veut; toute particularité de nature devient un caractère; aussi le mot s'emploie-t-il au pluriel : *Les Caractères* de la Bruyère. En ce sens aussi on peut dire qu'on a toujours un caractère, car c'est en avoir un que d'en manquer, que d'être une personnalité terne, effacée, sans relief; c'est se distinguer en effet tout au moins des personnalités vraies, éclatantes.

Au contraire dire : avoir « *du* caractère », c'est signaler une propriété relativement exceptionnelle et rare, « cette propriété de la volonté, par laquelle le sujet s'attache à des principes pratiques déterminés, qu'il s'est invariablement posés par sa propre raison » (Kant), que ces principes soient d'ailleurs fondés ou non. On considère donc uniquement ici dans le caractère la volonté, et encore la volonté réfléchie, consciente. L'homme serait, non pas ce qu'*il est* en vertu de sa nature, de son tempérament, de sa constitution morale, mais ce qu'il *prétend* être, ce qu'il a *résolu* d'être. Les fins qu'il vise et poursuit, pourvu qu'il les poursuive réellement, toujours et sans défaillances, sont plus importantes que la nature qu'il a, puisqu'elles tendent

à réformer cette nature, à se substituer à elle. La volonté ne serait pas seulement la partie essentielle de l'homme, elle serait, elle mériterait d'être et tendrait à devenir tout l'homme. Le caractère vrai serait le caractère acquis, et non pas naturel ou inné; ce serait la conquête de soi, l'autonomie morale.

Cette conception du caractère pourra paraître systématique et étroite. Du point de vue psychologique, elle est assurément contestable; du point de vue moral, elle a sa justesse.

Mais avoir du caractère, ce n'est pas encore « être un caractère ». Dans cette dernière expression, le caractère, c'est la fidélité à soi-même, la persévérance dans la ligne de conduite qu'on a une fois adoptée. C'est ainsi du reste qu'on entend le plus généralement le mot caractère. Le personnage dramatique, dit Horace, doit être, du commencement à la fin, semblable à lui-même : *sibi constet!* Cet accord de l'homme avec soi, dans tous les sentiments qu'il éprouve et tous les actes qu'il accomplit, n'est lui-même érigé en règle du drame que parce qu'il est une loi de la vie. Tout caractère vrai est un, et un caractère n'est vrai que dans la mesure où il est un. Un être inconsistant, variable, incohérent, qui prend toutes les formes et n'en garde aucune, un fantasque et un fantoche est le contraire d'un caractère. Mais il va de soi que l'unité dans laquelle réside le caractère n'est pas cette unité factice d'un rôle qu'on se donne, d'une attitude qu'on prend, d'un personnage qu'on joue, mais l'unité réelle et foncière de l'être qu'on est naturelle-

ment ou qu'on est devenu et qu'on ne peut plus désormais s'empêcher d'être.

Enfin il faut interpréter cette formule : la *fidélité à soi-même*. Elle a deux sens : elle signifie la fidélité de l'homme, soit à ses principes, soit à sa nature; elle pose une règle idéale ou elle énonce un fait. C'est au premier sens qu'il faut entendre la pensée de Kant et la maxime célèbre des stoïciens : ζῆν ὁμολογουμένως. C'est le second sens qu'adopte Fouillée, lorsqu'il écrit : « Le caractère, *marque propre de l'individu*, est *la manière relativement une et constante* de penser, de sentir et d'agir [1] ».

La formule de Kant du point de vue psychologique paraît trop étroite. La fidélité d'un homme à ses principes ou maximes d'action est sans doute la forme la plus haute du caractère, mais elle n'en est qu'une forme particulière; le caractère est en fait la conformité de l'homme à lui-même dans sa nature tout entière, et, en un sens, il ne se révèle jamais mieux que dans la conduite d'un homme qui manque à ses principes et trahit sa faiblesse.

Tenons-nous-en à la définition de Fouillée. Il convient d'en rapprocher celle de Ribot, plus nette et plus précise encore : le caractère doit réunir deux conditions : l'unité et la stabilité; l'unité, c'est-à-dire la conformité à soi-même, et la stabilité, qui n'est que l'unité continuée dans le temps.

1. On remarquera que cette définition réunit les deux acceptions du mot caractère que nous avons distinguées : le caractère serait à la fois la *marque propre* de l'individu, et sa *manière constante* de réagir contre les impressions reçues, les événements, les situations de la vie.

Cette définition toutefois soulève une objection analogue à celle que nous avons faite à celle de Kant : elle pose un idéal plutôt qu'elle n'énonce un fait. Ribot le reconnaît lui-même, si bien qu'il semble retirer sa définition après l'avoir posée. Il dit en effet que l'unité, et par suite la stabilité du caractère, ne se rencontre guère, et que, lorsqu'elle se rencontre, elle n'est jamais que relative et partielle ; il reconnaît que la plupart des hommes sont des amorphes et des instables. Sa définition est-elle donc contradictoire, et faut-il l'abandonner? Pas du tout. Nous pouvons nous y tenir, si du moins nous nous plaçons au point de vue pédagogique, c'est-à-dire idéal, et cherchons ce qu'est le caractère normal, non ce que sont ou peuvent être les caractères ordinaires et communs. Peut-être M. Ribot, qui déclare se placer au point de vue strictement psychologique, n'a-t-il pas le droit de définir le caractère d'après la fin idéale qu'il doit réaliser. Mais ce qui lui serait interdit nous est au contraire prescrit. Nous dirons donc que, si c'est un caractère trop réel et trop fréquent que celui qui consiste à n'avoir point de fixité dans les idées, dans les sentiments et la conduite, nous avons le droit de tenir ce caractère pour négligeable, et de ne regarder comme des caractères véritables ou qui comptent que ceux qui présentent une unité et une stabilité au moins relatives. Il faut même aller plus loin et dire que la définition kantienne du caractère, que nous jugions tout à l'heure étroite, est assez large pour répondre à l'objet nettement circonscrit de l'éducation.

Est-ce à dire que le caractère se trouve ainsi suffisamment défini, du point de vue pédagogique? Pas du tout! Nous avons fait abstraction de la nature et de la qualité des éléments qui entrent dans la composition du caractère, nous avons du moins laissé ces éléments dans l'indétermination, nous les avons considérés comme des propriétés inconnues et qu'il serait indifférent de connaître; nous avons eu exclusivement en vue la combinaison de ces éléments et l'unité qui en résulte. Mais, quelque cas qu'on fasse de l'*unité formelle* du caractère, alors même qu'on la regarde, et avec raison, comme une qualité estimable en soi, on ne saurait pourtant, si ce n'est du point de vue strictement esthétique (et ce point de vue ne saurait être celui de l'éducateur), estimer qu'un caractère est ce qu'il doit être par cela seul qu'il ne se dément point, qu'il reste fidèle à lui-même. Les caractères du Satan de Milton, de lady Macbeth, d'Iago, de Narcisse, sont sans doute admirables de cohésion, d'unité, de vérité humaine et de construction logique; nul ne songera pourtant à les proposer comme modèles. Il ne s'agit donc pas uniquement de former des caractères fermes et constants dans leurs habitudes ou dans leurs principes; il faut encore que leurs principes soient droits et leurs habitudes morales. Autrement dit, il serait choquant de viser une éducation exclusivement *formelle*, dont l'idéal serait de former des caractères conséquents ou logiques; ce n'est pas le caractère sans épithète, ou simplement un, c'est le caractère revêtu de toutes les qualités morales : droit, ferme, indépendant, noble, généreux,

élevé, etc., c'est le caractère établi sur les bases de la moralité et réalisant toutes les vertus que comporte la nature et que l'éducation peut donner, qu'il s'agit de former ou de développer. L'éducation a en vue d'éveiller la conscience, d'inculquer des principes, de créer des dispositions morales, des habitudes de justice, de dévouement, de courage, de possession de soi, etc. Elle fait appel à tous les sentiments, à toutes les forces de l'âme; elle les dirige, les discipline, les règle, leur communique l'élan, les refrène et les contient, et enfin les oriente vers une fin morale.

En tant qu'elle a spécialement pour objet de former les caractères, elle se propose : 1° de développer telles ou telles qualités morales particulières, dont elle trouve dans chaque nature donnée l'indication et le germe (c'est le premier sens donné au mot caractère); 2° de former le caractère lui-même, de le constituer dans son unité, d'en systématiser et hiérarchiser les tendances, de lui donner de la cohésion, de la stabilité et de la fermeté (c'est le second sens que nous avons attribué au mot caractère); 3° d'asseoir le caractère sur des bases morales, habitudes ou principes (c'est bien le sens du mot caractère dans l'expression : être *un* caractère).

L'éducation du caractère est ainsi à la fois *matérielle* et *formelle*, riche de contenu, puisqu'elle fait appel à toutes les tendances, systématique et une, puisqu'elle les discipline et les règle; elle crée des habitudes et elle développe la conscience; elle est un dressage et une éducation proprement dite; elle est à la fois *négative* et *positive*; elle

est une direction imposée à des volontés et elle est un appel à la bonne volonté; bref, elle est une éducation sous toutes les formes et dans tous les sens du mot. Il restera à l'étudier dans ses formes diverses. Nous ne faisons ici que la définir et en dresser le plan.

CHAPITRE II

LE CARACTÈRE

Sa matière et sa forme, ses éléments et ses lois de combinaison. Deux méthodes d'interprétation du caractère : 1° la méthode empirique ou d'information pure, aveugle en théorie, dangereuse en pratique; 2° la méthode rationnelle, qui remonte aux principes ou lois du caractère (lois de coordination, de subordination) et vise à établir l'équilibre psychologique et moral par la hiérarchie des facultés.

Le caractère peut se définir soit par sa *matière*, par les éléments dont il se compose (dispositions physiques et morales, nature et degré de l'intelligence, de la sensibilité, de la volonté), soit par sa *forme*, c'est-à-dire par la façon originale dont se combinent ses éléments (*tour* d'esprit, *qualité* du cœur et des sentiments, etc.).

Définir le caractère par sa *matière*, ce n'est pas l'expliquer, c'est se contenter de le décrire, d'en donner un signalement; c'est procéder à la façon des érudits, recueillir des renseignements de toutes sortes, copieux, surabondants et s'en tenir là; c'est laisser à d'autres le soin et la responsabilité d'interpréter ces renseignements,

ne pas s'en reconnaître à soi-même le pouvoir ou plutôt le droit; c'est se complaire dans l'information pure, la juger suffisante, quand elle est exacte et complète, et n'admettre, ne chercher rien au delà. Ce point de vue fut d'abord celui des naturalistes pour classer les êtres vivants (Adanson). C'est encore celui des médecins pour diagnostiquer une maladie. Il réunissent en effet tous les symptômes ou traits caractéristiques de cette maladie, sans en omettre aucun; aucun symptôme, pris à part, n'a une valeur décisive, aucun trait caractéristique, si on l'isole, n'est vraiment caractéristique; mais la réunion de tous les symptômes, leur rencontre est elle-même un fait significatif, probant; elle est le critérium de la maladie, ou plutôt elle est la maladie elle-même, elle la constitue tout entière. Le triomphe de cette méthode descriptive, son illustration la plus éclatante est la fiche anthropométrique du Dr Bertillon. Dans la peinture des caractères il y a une école, qu'on pourrait appeler l'école séméiologique ou documentaire, qui procède par accumulation de détails nets, précis, abondants et complets. A cette école appartiennent par exemple Balzac et Zola. Les portraits ainsi obtenus valent par les matériaux assemblés. Il faut que ces matériaux soient d'abord authentiques, rigoureusement exacts, ensuite réunis au complet; en un mot, il faut qu'ils soient deux fois vrais, d'une vérité objective et exhaustive. C'est là un idéal d'ailleurs inaccessible. Mais supposons-le atteint. Nous aurons des portraits circonstanciés, débordants et pleins. Seront-ils, comme on dit, parlants? Non; nous serons

en face de ces portraits comme devant une machine compliquée dont on compterait tous les rouages, mais dont on ignorerait l'agencement et le mécanisme. C'est en vain que nous possédons tous les éléments d'un caractère; ce caractère est, pour nous, une énigme, si nous ne connaissons pas le lien de ces éléments, si nous ne savons pas s'ils s'accordent ou se contredisent entre eux. Arrive-t-il pourtant que de tels portraits nous paraissent puissants, grouillants de vérité et de vie? C'est qu'alors nous interprétons les matériaux assemblés, nous devinons sous les traits divers du caractère décrit l'unité du sentiment ou l'âme qui l'inspire, ou plutôt que le portraitiste lui-même a su, par un art qui se dérobe, relier entre eux les éléments du caractère qu'il semble seulement énumérer et décrire. S'il en était autrement, si la méthode documentaire et analytique était appliquée sans restriction, en toute rigueur, les caractères qu'elle tracerait seraient alors des faits bruts devant lesquels il n'y aurait qu'à s'incliner, dont on ne pourrait contester, mais dont on ne pourrait pas davantage constater ou éprouver la vérité, qu'on serait réduit à admettre, mais qu'on ne saurait comprendre, auxquels par suite on ne s'intéresserait plus, dont le détail rebuterait. De fait, on se lasse à la longue de ces portraits, faits de touches successives et de traits patiemment assemblés : le *glorieux*, le *bavard*, le *riche*, le *pauvre*, le *distrait*, etc. Tout l'art de La Bruyère ne peut faire que le caractère de Ménalque ne soit assommant. Au signalemeut le plus complet on préfère avec raison ces traits essentiels, ces vues pro-

fondes qui résument toute une physionomie, éclairent toute une âme.

Mais c'est surtout du point de vue des applications pratiques que la méthode séméiologique paraît défectueuse. Qu'un médecin ne connaisse d'une maladie que les symptômes, c'est-à-dire les accidents ou particularités, ou mieux qu'une maladie tienne, pour lui, tout entière dans les symptômes qui l'accompagnent, il voudra combattre ces symptômes, les faire disparaître un à un, tentative vaine, inutile, peut-être dangereuse. S'il connaissait la cause profonde de la maladie, c'est à cette cause qu'il s'attaquerait, c'est elle qu'il ferait disparaître, et avec elle, par voie de conséquence et par surcroît, tous les troubles particuliers dont le malade s'affecte et s'inquiète. Au lieu d'un traitement local et vain, il instituerait un traitement général et efficace. De même, en éducation, on observe tel ou tel défaut de caractère, la paresse par exemple; ce défaut, on veut le corriger à tout prix; mais, ne sachant pas à quoi il tient, si c'est à une faiblesse de santé ou à une mauvaise organisation du travail, à une méthode vicieuse ou à une absence de méthode, à la mauvaise volonté foncière ou à de simples habitudes d'oisiveté; voyant la paresse et ne voyant qu'elle, et voyant qu'elle se traduit sous une forme particulière donnée, on s'emploie à la faire disparaître sous cette forme; l'enfant flâne; on l'enferme dans sa chambre, à sa table de travail, de telle heure à telle heure; on l'attelle à une tâche, et en le condamnant à l'immobilité du corps, on croit développer en lui l'acti-

vité de l'esprit. Régime absurde et souvent barbare! On dégoûte un enfant du travail, on l'abrutit en voulant le corriger d'une paresse, parfois plus apparente que réelle, parfois réelle, mais normale, réclamée par les besoins du corps, utile, bienfaisante, parfois enfin fâcheuse, mais qui s'aggrave du fait d'un travail mal réparti et maladroitement imposé.

En éducation, comme en médecine, l'esprit le plus dangereux est celui qui s'en tient aux faits, ne remonte pas au delà, n'en voit pas les causes ou les conséquences lointaines, et qui traite chaque fait, comme s'il était seul. Dans l'éducation morale en particulier, toute mesure est vaine, et de plus bien souvent dangereuse, qu'on prend sans tenir compte du retentissement qu'elle peut avoir sur le caractère tout entier. Chaque enfant veut être traité selon sa nature, et toute nature propre, individuelle est complexe. Par suite telle pratique, excellente dans un cas, est funeste dans un autre. Une parole dure vous ferme à jamais le cœur d'un enfant fier, ombrageux, qui eût remis dans le droit chemin un enfant moins sensible. Inversement, une parole d'indulgence et de bonté, qui vous gagne une nature sentimen tale, et lui fait accomplir des efforts touchants pour vous satisfaire, est interprétée par un polisson comme une faiblesse et devient pour lui une occasion de vous braver. Il n'y a donc pas de qualités morales qu'on puisse cultiver à part; il faut toujours se proposer d'agir sur le caractère tout entier.

Cela revient à dire qu'on ne peut définir le caractère

par ses éléments pris isolément. Il ne suffit pas davantage de faire le total des éléments d'un caractère pour en pénétrer la nature, pour en avoir une notion exacte. Supposons qu'on ait le signalement complet d'un enfant au point de vue de l'intelligence, des sentiments, de la volonté, qu'on sache exactement et dans le plus grand détail ce qu'il est sous le rapport des sens, de l'imagination, de la mémoire, etc., quelles sont ses tendances, égoïstes, altruistes, quelle est la force et quel est le degré de chacune d'elles, qu'on ait évalué de même sa force ou sa faiblesse de volonté, sa constance ou sa mobilité d'humeur. Je dis qu'on aura encore du caractère de cet enfant une connaissance très imparfaite, et qu'on sera incapable de l'élever d'une façon rationnelle ou seulement sage et prudente, si on ne prend pas soin de rapprocher ces renseignements divers, si on ne recherche pas le lien qui existe entre eux. En effet, les éléments du caractère ne sont pas simplement juxtaposés, mais fondus ensemble; ils ne s'ajoutent pas simplement les uns aux autres; ils ont de l'affinité entre eux, ils s'attirent et se repoussent, ils s'impliquent ou s'excluent. Ces éléments ont, en un mot, leurs lois de combinaison. Ignorer ces lois, ou en faire abstraction, c'est être hors d'état d'agir sur un caractère, de le former ou de l'élever. Les vrais connaisseurs et conducteurs d'hommes ne sont pas ceux qui pratiquent l'analyse psychologique, mais ceux qui ont l'intelligence des âmes, ne sont pas ceux qui se livrent à des enquêtes, accumulent des fiches ou rédigent des dossiers, mais ceux qui ont le secret des

natures morales, connaissent les lois qui les meuvent et qui les dirigent.

Or les lois de composition du caractère sont ou des lois de « coordination » ou des lois de « subordination » des qualités morales. Tel trait de caractère étant donné, tel autre s'ensuit : voilà ce qu'on appelle une *loi de coordination*. Ainsi telle qualité a pour envers tel défaut; veut-on l'une au prix de l'autre? Veut-on, par exemple, une culture intellectuelle, qui aurait pour condition cette sécheresse du cœur, cette mutilation des sentiments que Stuart Mill constata un jour en lui avec effroi, ce qui détermina dans sa vie une crise salutaire, une régénération morale? Veut-on encore une vie de labeur scientifique, non seulement avec l'isolement relatif, le vide des affections qu'elle comporte, mais encore avec la diminution ou la perte de la santé et de la force physique, qui en est l'accompagnement ordinaire ou fréquent? C'est là un exemple des questions qui se posent en éducation, comme application des *lois de coordination* entre les éléments du caractère.

Il faut avant tout savoir où l'on va. Puisqu'il y a des qualités et des défauts qui s'entraînent, il faut faire entre eux la balance, il faut voir aussi quel composé ils forment. Toute question d'éducation est une question d'équilibre à respecter ou à établir, équilibre physique et moral, équilibre entre l'esprit et le corps et entre les diverses facultés ou fonctions psychiques. Mais cet équilibre ou eurythmie suppose non seulement la dépendance ou corrélation des facultés entre elles, mais encore

leur *hiérarchie* ou *subordination*. Il faut distinguer des facultés qui commandent, soit en droit, soit en fait, à savoir d'une part, la raison, à qui revient l'autorité (τὸ ἡγεμονικόν), de l'autre, la *faculté maîtresse* de Taine, laquelle est, suivant les cas, la passion ou le calcul intéressé, telle passion ou telle autre, etc. La raison aurait droit de commander, et, si l'on veut, commande, mais sans se faire toujours et nécessairement obéir; la *faculté maîtresse* commande à tort ou à raison, et est toujours obéie.

En un mot, il y a (et il doit y avoir) des facultés qui commandent le développement de toutes les autres, et la fin principale de l'éducation est d'établir le meilleur ordre hiérarchique des facultés, en droit et en fait. C'est ce qu'on exprime en disant qu'il y a un type normal du caractère, que l'éducateur a pour but de réaliser, à savoir celui auquel M. Ribot précisément refuse le nom de caractère : l'*équilibré*, le *pondéré*. L'équilibré, tel que nous l'entendons, n'est point d'ailleurs le caractère effacé ou neutre, dépourvu d'originalité. Chacun de nous a à réaliser et ne peut avoir à réaliser que l'équilibre de sa nature. Par là même que nous avons tous des facultés diverses en espèce et en degré, nous ne pouvons tous réaliser le même type, le même système de tendances, les mêmes combinaisons psychiques; il faut donc et il suffit que nous réalisions notre unité à nous, que nous ramenions à l'ordre les éléments divers de notre nature. Ainsi se concilient les exigences de l'idéal et les nécessités du réel; il nous faut compter avec notre tempé-

rament et ne nous proposer qu'une fin que nous puissions atteindre. Il y a, quoi qu'on en dise, un devoir « individuel », et ce devoir est de constituer notre caractère, d'opérer la fusion des éléments de notre nature propre.

CHAPITRE III

L'ÉTHOLOGIE OU SCIENCE DE « LA FORMATION DU CARACTÈRE »

Point de départ de cette science : l'expérience commune et la science psychologique. Son objet : la connaissance des caractères individuels, déduite des lois universelles de la formation du caractère et vérifiée ensuite par l'expérience. Caractère conditionnel des lois éthologiques. Ces lois expriment ce qu'il y a de *commun* dans les caractères individuels; ce qui est en dehors de ces lois, ce qui échappe à leur influence, c'est le caractère individuel proprement dit.

Stuart Mill appelait de ses vœux l'établissement d'une science nouvelle, « l'éthologie », qui serait, à vrai dire, non « la science du caractère », mais celle « de la formation du caractère » (Malapert), ou, d'un mot, la science de l'éducation[1]. Cette science, il ajoutait qu'elle est encore à créer, mais qu'il est dès maintenant possible de la créer, et sans tarder il en indiquait les moyens, en traçait la méthode. Quelle est cette méthode, donnée ainsi hardiment, sinon témérairement, avant la science et destinée à la fonder?

1. *Système de Logique*, liv. VI, et ch. v.

L'éthologie aurait pour point de départ, ou plutôt pour première forme, pour ébauche « les vérités d'expérience commune, formant la science pratique de l'humanité », les opinions établies, les maximes courantes, du genre de celles-ci : les vieillards sont prudents, les jeunes gens impétueux. De telles propositions n'ont sans doute aucune valeur scientifique : elles énoncent « des lois de la nature humaine », mais « des lois empiriques », dont on constate la fréquence, non la constance ou la nécessité, dont on ne sait pas la raison, dont on ne peut dire si elles sont fondées ou jusqu'à quel point elles le sont, dont par suite on ne peut mesurer la portée, dont on ne peut dire si elles s'appliquent en dehors des cas observés, qu'on ne peut tenir, en un mot, que pour des « généralisations approximatives ». Mais « ces lois empiriques de la nature humaine peuvent elles-mêmes être « expliquées » c'est-à-dire rattachées à des lois de l'esprit universelles et abstraites, par exemple à celle-ci que les vieillards sont devenus défiants par l'expérience des maux de la vie. Elles changent alors de caractère; il semble qu'elles soient théoriquement justifiées, qu'elles deviennent scientifiques. Elles devraient donc aussi acquérir par là même une valeur pratique. Mais en réalité, pour que de telles lois fussent véritablement « constantes et exactes », il faudrait que les phénomènes auxquelles elles s'appliquent et que les lois dont elles se déduisent fussent également simples. Or, quand on supposerait simples les lois psychologiques, les circonstances dans lesquelles chaque être humain se trouve

placé seront toujours très nombreuses et diverses, et à cause de cela on n'aura jamais deux individus humains pareils, quoique tous les individus soient soumis aux mêmes lois universelles, et on sera toujours incapable d'énoncer aucune « prévision » sur les caractères ou les mœurs, sans que cela infirme en rien la thèse de l'universalité des lois de notre nature, car la variété des cas et des sujets est elle-même explicable, au moins en partie, par des lois universelles.

« Les hommes, dit Stuart Mill, ne sentent ni n'agissent tous de même dans les mêmes circonstances; mais il est possible de déterminer ce qui, dans une situation donnée, fait sentir ou agir telle personne d'une manière, telle autre, d'une autre... En d'autres termes, il n'*existe pas de caractère universel dans l'humanité, mais il y a des lois universelles de la formation du caractère.* Et puisque ce sont de telles lois, combinées avec les données de chaque cas particulier, qui produisent l'ensemble des phénomènes de l'action et de la conscience humaine, c'est sur ces lois que doit s'appuyer toute tentative rationnelle de construire la science de la nature humaine au point de vue concret ou pratique ».

En d'autres termes, « les lois de la formation du caractère sont des lois dérivées, résultant des lois générales de l'esprit : pour les obtenir, il faudra les déduire de ces lois générales, en supposant donné un ensemble de circonstances, et en examinant quel sera, d'après les lois de l'esprit, l'influence de ces circonstances sur la formation de caractère ».

Ainsi se constitue l'éthologie, comme application de la psychologie. La psychologie étant « la science des lois élémentaires de l'esprit », l'éthologie sera « la science ultérieure qui déterminera le genre de caractère que produira, d'après ces lois générales, un ensemble quelconque de circonstances physiques ou morales. Cette définition

montre dans l'éthologie la science qui correspond à l'art de l'éducation », entendue comme la formation du caractère.

Ainsi, d'une part, l'éthologie n'est pas l'art de l'éducation, mais la science qui fonde cet art; de l'autre, elle n'est pas une science autonome; elle n'a pas de principes propres, elle emprunte ses principes à une autre science. D'un mot, elle est une science hybride, qui relève à la fois de la science proprement dite et de l'art : de la science, par son caractère théorique ou général, de l'art, par son caractère pratique, et en tant qu'elle est déduite d'une autre science, qu'elle est une application de la psychologie.

L'éthologie n'est pas une science indépendante, en ce sens que les lois qu'elle établit, elle n'est pas en état de les établir *directement*, par l'observation ou l'expérience. 1° *L'expérience* lui est interdite : en effet, quand on pourrait disposer d'une façon absolue d'un certain nombre d'êtres humains à élever et à former et quand on serait résolu à user d'un tel pouvoir, à la façon d'un despote oriental, on ne saurait établir les lois universelles de la formation du caractère, à moins de varier à l'infini les expériences et de procéder pour chacune avec une précision rigoureuse, notant, dans le plus petit détail et au grand complet, les impressions éprouvées par les sujets de la première enfance à l'âge mûr, conditions manifestement irréalisables. 2° *A fortiori* la simple *observation* ne permet-elle de poser aucune loi éthologique. On peut bien, en effet, recueillir des faits ou matériaux

bruts, constater par exemple, chez tel individu, chez tel peuple, tel trait de caractère, mais on ne saurait établir des *lois* du caractère, autrement que par « un examen comparatif » entre les individus ou entre les peuples, et encore n'établirait-on de la sorte que des « lois empiriques » sans précision et sans valeur : on attribuerait, par exemple, tel caractère au Français, à la femme, etc., sans savoir si ce caractère n'est pas le produit variable des circonstances : éducation, régime politique, etc. Les lois éthologiques ne sont donc pas établies directement, par une science indépendante, usant d'une méthode ou d'un mode d'investigation propre; elles ne sont et ne peuvent être que déduites des lois psychologiques. La psychologie étudie « les lois simples de l'esprit en général, l'éthologie, le mode d'action de ces lois dans les combinaisons complexes de circonstances. En d'autres termes, l'éthologie, science déductive, est un système de corollaires de la psychologie, science expérimentale correspondante. » L'éthologie est par suite entièrement dépendante de la psychologie : elle attend, pour être, que la psychologie soit; elle vit de sa vie; elle vaut ce qu'elle vaut. Si l'éthologie peut être aujourd'hui constituée, c'est que la psychologie est pour cela assez avancée. « Les lois générales des éléments constitutifs de la nature humaine sont dès aujourd'hui suffisamment comprises pour permettre à un penseur compétent d'en déduire, avec une approximation considérable, le type de caractère qui, dans l'humanité en général, se formerait sous l'influence d'un ensemble supposé des circonstances. Une

science de l'éthologie, fondée sur les lois de la psychologie, est donc possible. »

Mais cette science mérite-t-elle de porter un nom à part? N'est-elle pas simplement la psychologie appliquée? N'est-elle pas proprement un art? Assurément, mais Stuart Mill a voulu, en lui donnant le titre de science, faire ressortir, d'une part, le caractère rigoureux, de l'autre, la portée générale de ses lois.

Si l'éthologie est un art, elle n'est pas en effet un art empirique, aveugle et borné, elle se fonde sur la science psychologique, et les lois qu'elle établit ont par suite une valeur scientifique, sont des lois véritables, non de simples lois empiriques. Certes on ne pourra jamais exactement prédire le caractère que donnera une éducation donnée; mais cela tient, non à ce qu'il n'y a pas de lois du caractère, mais à ce qu'on ne peut connaître le détail des circonstances auxquelles ces lois s'appliquent. Pour être exact, il faut, quand on pose des lois éthologiques, en restreindre la portée, et se contenter de dire : *telle cause produira tel effet si rien ne l'en empêche*, ou encore : *tend à produire tel effet*; par exemple, la force physique *tend à* rendre courageux, l'expérience à rendre sage. De telles lois sont sans doute *hypothétiques*; mais par là il ne faut pas entendre incertaines ou douteuses; au contraire, elles tirent leur caractère scientifique et rigoureux du fait même qu'elles expriment une possibilité, non un fait, ou plutôt une nécessité soumise à des conditions dont l'influence ou l'action est très certaine, mais dont la réalisation ne l'est pas. Ce serait une erreur

de croire que toutes les sciences énoncent des lois *catégoriques*, ou des nécessités *de fait*; il est des sciences dont le caractère propre est de n'établir que des lois *conditionnelles*; l'éthologie est de celles-là et elle n'est une science que par là. En effet, c'est parce qu'elle limite le champ de ses prévisions, c'est parce qu'elle ne prétend pas résoudre les cas particuliers, c'est parce qu'elle ne pose et ne veut poser que des règles universelles, qu'elle garde un caractère théorique, qu'elle est une science, et non un art. C'est donc en raison de son caractère limitatif ou restrictif, d'un mot, hypothétique, que l'éthologie est d'abord une science exacte, et ensuite une science proprement dite, spéculative ou théorique.

Cette science toutefois n'existe qu'en vue d'un art, elle ne tend qu'à fonder l'éducation. Elle n'est point sans doute subordonnée à l'art pédagogique; elle n'en dérive point; elle le dirige; toutefois elle est dirigée vers lui, et, à mesure qu'elle se développe, elle s'en rapproche et s'y ramène. On peut dire qu'elle part de l'art, s'en éloigne, puis y revient. Stuart Mill distingue les « matériaux » de la science éthologique ou pédagogique, le « sujet » et « l'objet » de cette science. Les « matériaux » sont l'expérience accumulée du genre humain, la sagesse des nations qui s'exprime dans les maximes et proverbes, la tradition ou ensemble d'idées sur lequel reposent les mœurs courantes. Le « sujet » (subject) de la recherche est d'expliquer l'origine ou la source des qualités humaines à produire ou à empêcher. Pour rattacher cette partie de la science éthologique à la première, et

lui donner en même temps tout son sens et toute sa valeur, il eût fallu ajouter que, si l'éthologie s'appuie sur l'expérience commune, elle en fait la critique, l'apprécie et la juge, en même temps qu'elle l'explique ou en retrace la genèse. L'expérience commune, la sagesse séculaire ou le bon sens, qui précède la science, n'est point en effet l'équivalent, mais seulement la matière de la science, et encore une matière qui n'est utilisable que si elle est remaniée, repensée, c'est-à-dire critiquée et jugée. On dirait que Stuart Mill tient l'expérience commune pour l'expression de la sagesse, et ne croit avoir qu'à en rechercher l'origine. Plus exactement, il ne pose pas la question morale de l'éthologie, il la suppose résolue par l'expérience commune, il admet qu'il existe des qualités qu'on voudrait voir se développer chez tous les hommes, et il recherche seulement comment s'acquièrent et se développent ces qualités. Quand la science éthologique, réduite à ces termes, est constituée, il reste à l'appliquer. C'est « l'objet » (object) ou le but de l'éducation, que Stuart Mill définit ainsi : déterminer les circonstances propres à favoriser ou empêcher le développement des qualités morales ou des formes de caractère avantageuses ou désirables.

L'éthologie se développe donc dans deux sens opposés : d'une part, elle vise à établir les lois de la formation du caractère, de l'autre, elle poursuit l'application de ces lois; d'une part, elle est une science, de l'autre, un art. Mais la science et l'art éthologique tendent aussi à se rejoindre; ils existent l'un en vue de l'autre et réagissent

l'un sur l'autre; enfin ils se complètent et se contrôlent l'un l'autre. L'éthologie comme science est *a priori* et déductive; comme art, elle repose sur l'observation ou l'expérience. L'art se fonde sur la science, mais la science se vérifie par l'art.

Donc la « vérification *a posteriori* doit marcher *pari passu* avec la déduction *a priori*. L'inférence fournie par la science relativement au caractère que certaines circonstances données feront naître, doit subir le contrôle d'une expérience spécifique portant sur ces circonstances, toutes les fois qu'on pourra les obtenir; et les conclusions de la science, dans son ensemble, doivent être soumises à un travail continuel de vérification et de correction, fondé sur cette connaissance générale de la nature humaine que peut nous donner, pour notre temps, l'expérience commune et, pour les temps passés, l'histoire. Les conclusions de la théorie ne sont acquises que si elles sont confirmées par l'observation; celles de l'observation, que si elles peuvent être ramenées à la théorie par une déduction qui les tire des lois générales de la nature humaine et d'une analyse complète des circonstances particulières au cas. C'est la concordance de ces deux genres de preuves séparément établies, la coïncidence entre la déduction *a priori* et l'expérience spécifique, qui seule peut fournir un fondement suffisant aux principes d'une science aussi profondément noyée dans les faits, traitant de phénomènes aussi complexes et aussi concrets que l'éthologie.

On a reproché à Stuart Mill de construire l'éthologie *a priori*. Le reproche n'est pas fondé. Il la construit sur la base de la psychologie, qui a elle-même pour base l'expérience. Il est vrai qu'il fait la part trop belle à la psychologie en la supposant assez avancée pour qu'on en puisse déduire des conséquences éthologiques. Mais il ajoute que ces conséquences veulent être comparées « avec les résultats connus de l'expérience commune »,

marquant ainsi une juste défiance à l'égard des théories et de l'esprit de système, et enfin il recommande expressément, comme correctif des déductions psychologiques, l'étude expérimentale directe « des différents types que la nature humaine peut présenter à travers le monde », étude nécessaire autant qu'ardue, que peuvent seuls entreprendre et mener à bien les esprits « capables d'analyser et de noter les circonstances dans lesquelles on voit prédominer chacun de ces types » et « assez familiarisés avec les lois psychologiques pour trouver dans les particularités des circonstances l'explication et la raison des particularités du type ». En un mot, il mène toujours de front la théorie et l'expérience, la théorie interprétant l'expérience, lui donnant un sens et une valeur, et l'expérience fondant la théorie.

On a élevé encore contre Stuart Mill une autre objection : on a dit qu'il raisonne dans l'hypothèse d'un type humain universel, évoluant dans un milieu hypothétiquement donné. Il est vrai; mais cette hypothèse, il la donne, non comme l'expression des faits, mais comme une fiction commode pour présenter les faits. Avant d'aborder l'étude du caractère individuel ou spécifique, il lui a paru qu'il fallait éliminer les caractères communs du genre, comme avant de poser le caractère inné, il lui a paru qu'il fallait faire la part de ce qui est en chaque homme le produit des circonstances et du milieu, « le résidu, s'il en est un, étant seul mis sur le compte des prédispositions congénitales ». On a voulu voir une thèse contestable dans ce qui n'est qu'un arti-

fice de méthode parfaitement justifié. On n'eût pas commis cette erreur, si on avait serré de plus près le texte de la *Logique*, et surtout si on avait songé à en rapprocher le traité de la *Liberté*, dans lequel Stuart Mill, comme nous verrons, affirme et revendique avec tant de force les droits du caractère individuel, et se montre si éloigné de nier ce caractère et d'en diminuer l'importance.

Ce qu'il faut dire, c'est que la méthode éthologique variera suivant les points de vue sous lesquels on considère le caractère et les définitions qu'on en donne. Passons donc en revue les différentes conceptions éthologiques, voyons où elles conduisent, quelles méthodes pédagogiques en découlent.

DEUXIÈME PARTIE

ÉDUCATION NÉGATIVE

CHAPITRE IV

HYPOTHÈSE DE L'INNÉITÉ ET DE L'IMMUTABILITÉ DU CARACTÈRE. L'ÉDUCATION DU CARACTÈRE DANS CETTE HYPOTHÈSE

Le fatalisme psychologique. Ses conséquences pratiques. Le sophisme paresseux. Le fatalisme est une hypothèse gratuite, bien plus insoutenable et contradictoire. Il doit faire place au déterminisme. Mais, selon le déterminisme, la volonté fait partie de l'enchaînement des causes, et, en devenant éclairée, la volonté se transforme, sinon dans son être ou essence, au moins dans ses modes. Le progrès de l'intelligence équivaut à l'éducation du caractère. En quoi consiste ce progrès : à la mobilité des impulsions contraires fait place l'unité des principes ou règles de conduite; le caractère prend conscience de lui-même, se fixe, devient un et, en réalisant son unité, assure son bonheur.

Nous partirons de la conception du caractère la plus simple, de celle qui réduit l'éducation au minimum : nous supposerons que le caractère est inné et fatal. Peut-il être alors question de le former? N'y a-t-il pas simplement à le subir?

Nous avons dit que l'art éthologique consiste 1° à déterminer le caractère humain qu'il convient de prendre pour modèle, le caractère idéal, 2° ce caractère étant

posé, à former des caractères qui lui ressemblent. Mais il est clair que ces deux opérations sont liées : si la seconde est impossible, la première devient vaine et sans objet. Or, s'il est vrai que le caractère est inné et immuable, comment peut-on parler d'éducation? Chacun est ce qu'il est et ne peut être autre qu'il n'est. Il ne peut, par hypothèse, se rendre meilleur, changer sa nature, combattre ses instincts; il n'a qu'à se soumettre à l'inévitable, qu'à subir son destin. C'est en vain, disent les Turcs, qu'on fuit les lieux ravagés par la peste, s'il est écrit d'avance qu'on doit succomber ou échapper au fléau. Même, comme le montre la légende d'Œdipe, quand on veut conjurer la fatalité, on la déchaîne, on en précipite le cours. Il nous est bien inutile de prévoir le sort, car nous ne pouvons l'empêcher. Toute sagesse est donc vaine, ou s'exprime par le mot *résignation*. Il faut accepter son caractère comme on accepte l'ordre des choses, dont au reste il fait partie.

Telle est la thèse fataliste. On peut simplement la rejeter comme arbitraire et gratuite. On peut aussi remarquer que, comme toutes les thèses métaphysiques, elle reste un jeu de l'esprit et n'arrive pas pratiquement à se faire croire. Il n'y a jamais eu, en fait, de fatalistes conséquents : les jansénistes par exemple, tout en affirmant que les hommes sont prédestinés à la damnation ou au salut, ne laissaient de s'appliquer par leurs actes à mériter la grâce, comme eussent fait des hommes libres ou se croyant tels.

Enfin le raisonnement qu'on attribue aux fatalistes et

qu'on désigne sous le nom de « sophisme paresseux », est bien en effet un sophisme, c'est-à-dire un raisonnement faux. Quand on dit : « A quoi bon combattre mes penchants, mon penchant à la paresse, je suppose, puisque ce penchant, il est dans la fatalité de ma nature que je l'aie et que je le suive? » on raisonne comme si chaque acte, pris en soi, était fatal, alors qu'un acte en réalité n'est fatal que comme faisant partie d'une chaîne causale et que, cette chaîne étant rompue ou la cause manquant, cet acte doit manquer aussi par là même. Ainsi il est fatal que je sois paresseux, si je cède à mon penchant à la paresse, mais seulement si j'y cède et non pas si j'y résiste; autrement dit, ma volonté fait partie de la chaîne des causes d'où ma paresse dépend. Le fatalisme doit être ramené au déterminisme, et n'est défendable qu'autant qu'il s'y ramène.

Veut-on cependant maintenir le point de vue du fatalisme pur? On dira : il est fatal que *je cède* à mes penchants, que *ma volonté* incline dans le sens de ma nature. Mais c'est là une pétition de principe. On préjuge ce qui doit arriver. Or, avant que le destin s'accomplisse, nul ne peut savoir ce qui est écrit au livre du destin; avant qu'une résolution soit prise, celui même qui la prend ne sait pas quelle elle sera, encore moins ce qu'elle doit être; avant que votre caractère se soit manifesté par des actes, vous ne connaissez pas vous-même votre caractère. Vous ne pouvez donc pas prendre d'avance une attitude conforme à votre destin; vous ne pouvez pas dès maintenant agir comme si vous prévoyiez

les événements et *en conséquence* de cette prévision; vous ne pouvez pas anticiper sur la destinée; ce serait la forcer et la fausser, ce qui implique contradiction. En effet, vous ignorez réellement le sort qui vous attend; mais vous l'augurez, vous croyez le connaître, et vous agissez selon cette croyance; si elle est fausse, elle détournera le cours naturel des événements, elle brisera la chaîne de la fatalité, car une croyance fausse ne laisse pas d'avoir une action réelle, de produire son effet. Ainsi, même si le fatalisme est vrai, nous n'avons pas le droit d'en faire un argument pour notre paresse, car cela reviendrait à ruser avec la destinée, à la préjuger, à la traiter d'avance comme connue, quand elle ne l'est pas, à essayer de faire arriver ce qu'on croit, de faire triompher ce qu'on désire, le désir étant une façon indiscrète d'aller au-devant d'un avenir ignoré, de solliciter le destin, de l'attirer à soi. Notre devoir est de collaborer loyalement, simplement avec la destinée, quelle qu'elle soit. C'est tricher avec elle que de s'en remettre à elle, que de se dispenser de tout effort ou travail, comme si notre effort personnel ne pouvait pas être lui-même un des facteurs, un des moyens d'action du destin. Le « sophisme paresseux » ou le raisonnement qui conclut à ne rien faire, loin de se déduire logiquement des principes du fatalisme, est donc en contradiction avec ces principes. L'hypothèse même de la fatalité du caractère ou du déterminisme des actes n'autorise personne à se désintéresser de la conduite de sa vie, à renoncer à se perfectionner et à améliorer son caractère.

Acceptons en effet cette hypothèse. Donnons-lui toute sa force et toute sa portée, admettons avec Platon, avec Schopenhauer, avec G. Le Bon et Ribot, que le fond du caractère ne saurait changer et qu'en fait il n'est point d'exemple qu'il change. Prenons ce proverbe pour une vérité : « Ce qui se suce avec le lait s'en va avec le suaire. — Ce qui vient avec le béguin du nourrisson ne s'en va qu'avec le linceul »; ou, si l'on veut parler philosophiquement et sans images, disons avec Schopenhauer que le caractère d'un homme est ce qu'est, pour Cuvier, le type de l'espèce, à savoir une nature ou essence qui développe nécessairement tels attributs et tels modes. Il suit de là que, ce caractère étant connu, on peut prédire les actes qui en sortiront, tout comme de la définition d'une courbe on peut déduire les propriétés de cette courbe. C'est ce qu'exprime l'adage scolastique : *Operari sequitur esse*. La prévisibilité des actes d'après le caractère est aussi grande que celle de l'éclipse d'un astre d'après les mouvements de cet astre et le rapport de ses mouvements avec ceux des autres astres. « Si la nature est conséquente, le caractère l'est aussi; nulle action ne doit arriver, sinon conformément à ce qu'exige le caractère... La volonté dont tout l'être et toute la vie de l'homme ne sont qu'une manifestation, ne peut se démentir dans un cas particulier; et ce que l'homme veut une fois pour toutes, il le voudra en chaque cas particulier[1]. »

1. Schopenhauer : *le Monde comme volonté et représentation*, tr. fr. t. I, p. 306, Paris, F. Alcan.

Encore faut-il préciser cette notion d'unité et de fixité du caractère. Elle n'est en effet rien moins que claire et univoque.

Tout d'abord la « nature » ou « l'essence » est un concept purement logique qui ne répond point à la réalité. Déjà Pascal disait avec sa profondeur ordinaire : Qu'est-ce qu'une nature qui peut s'acquérir et se perdre? Ne voit-on pas qu'il y a des instincts acquis, comme celui du chien couchant, qui ne chasse plus pour lui, mais pour son maître? Ne voit-on pas encore que la nature s'altère et se corrompt, que les sentiments, qui semblent devoir être le plus profondément gravés au cœur de l'homme, comme l'amour des parents, des enfants, etc., sont parfois étrangement oblitérés ou déviés? Ne dit-on pas qu'il y a des hommes *dénaturés*, dégradés et déchus, et d'autres, qui s'élèvent au-dessus de la nature humaine? N'y a-t-il pas, d'une part, les sous-hommes, de l'autre, les surhommes, d'une part, les monstres, de l'autre, les héros? Comment donc déclarer immuable une nature où se révèlent des changements si fréquents et d'une si grande portée? Aussi bien le type spécifique, dont le caractère individuel serait le pendant, n'est-il plus lui-même regardé comme immuable; la théorie de Cuvier est aujourd'hui partout abandonnée, ou du moins jugée insuffisante et étroite. Si encore le caractère ne subissait d'autres changements que ceux qui s'accomplissent de l'enfance à l'âge mûr, de l'âge mûr à la vieillesse et si ces changements s'opéraient d'une façon constante et prévue, ou

suivant une loi, on le pourrait dire immuable en un sens, en ce sens que la série de ces changements formerait elle-même un tout invariable. Mais on voit se produire dans un caractère donné des transformations radicales et imprévues, ce qu'on appelle des « conversions » ou des « chutes », transformations qui ne peuvent être ramenées à aucune loi, qui semblent même la preuve que le caractère échappe à toute loi, peut se contredire, sortir de sa nature. Le caractère n'est donc pas, au moins à première vue, un type fixe, ni même un type modifiable, mais ayant une évolution définie, constante, identique à elle-même ; par suite il ne peut être dit un et immuable et, quand on le dit tel, on ne s'exprime pas clairement, on parle un langage métaphysique, on use de métaphores.

Témoin Schopenhauer recourant à la distinction d'un caractère intelligible et d'un caractère empirique et retrouvant le premier sous les apparences changeantes du second.

Un arbre, dit-il, n'est en son entier que la manifestation toujours répétée d'un seul et même effort, dont la première et la plus simple forme visible est la fibre ; celle-ci ensuite, s'associant à ses pareilles, donne la feuille, le pétiole, le rameau, le tronc et, *dans chacun de ces produits on reconnaît aisément le même effort* ; eh bien ! *les actes d'un homme ne sont pareillement que la traduction répétée, variée seulement pour la forme, de son caractère intelligible*, et c'est par l'observation de l'ensemble de ces actes, suivie d'induction, qu'on arrive à déterminer son caractère empirique[1].

1. *Ouv. cité*, p. 303.

L'unité du caractère, ainsi entendue, est une notion obscure; c'est l'unité substantielle, s'accordant avec la multiplicité des états et des modes. On constate que l'homme change, mais on déclare qu'il reste au fond le même; on reconnaît que ses volitions et ses actes se renouvellent, se diversifient jusqu'à se contredire, mais on soutient que cela ne porte pas atteinte à l'immutabilité de sa nature. On raisonne ainsi : ce que l'homme veut une fois, il le veut toujours, car sa volonté, c'est lui-même et il ne pourrait cesser de vouloir ce qu'il veut, sans cesser d'être ce qu'il est. Sa volonté radicale, foncière, sa volonté en soi, son caractère ne change pas; c'est son centre de gravité, son point fixe. Mais son esprit au contraire se transforme, se développe, s'éclaire et les transformations de l'intelligence paraissent alors introduire des changements dans la volonté. Sans cesser de vouloir toujours la même chose, l'homme modifie sa conduite; il obéit toujours aux mêmes tendances, il poursuit toujours les mêmes fins, mais il prend, pour les atteindre, des moyens plus appropriés, il devient plus prudent, plus avisé, plus ingénieux, plus habile. Sa volonté reste immuable en son principe, mais elle ne laisse pas d'être modifiée dans son action.

Il suit de là qu'une éducation du caractère devient possible. Dans l'hypothèse même d'une volonté foncière immuable, irréductible, nul n'est fondé à dire : « Mon caractère est ce qu'il est et ne peut être que ce qu'il est; acceptez donc et subissez ma nature, prenez-moi tel

que je suis! » ce qui est la forme la plus commune et la plus déplaisante que revête le sophisme paresseux. On peut répliquer en effet : Cette nature que vous invoquez comme excuse de votre conduite, ne l'excuse pas toujours et en tout état de cause, mais seulement autant qu'elle est la plus raisonnable qu'elle pouvait être, étant donnée votre nature même. Or de cela pouvez-vous répondre?

Schopenhauer lui-même va nous montrer que la volonté, supposée immuable, est susceptible d'éducation, d'une éducation indirecte sans doute, qui est la conséquence ou l'effet de celle de l'intelligence, mais réelle néanmoins et profonde. La volonté, entendue comme force d'impulsion ou d'élan, est à coup sûr indépendante de l'intelligence; mais cette force, si l'intelligence ne la crée pas, elle la dirige. Sans l'intelligence, la volonté erre dans les ténèbres, elle est aveugle en ses desseins, elle s'agite plus qu'elle n'agit, elle n'aboutit pas. C'est en devenant éclairée qu'elle se constitue, qu'elle existe vraiment. Il est entendu qu'on agit toujours selon son caractère, mais on agit aussi sur son caractère, considéré, sinon dans son être ou sa nature intime, au moins dans ses modalités, et c'est ce qui est d'une portée considérable déjà, et c'est ce qui pratiquement importe. Même, si l'on agit selon son caractère, on n'agit selon son caractère que si on le connaît et dans la mesure où on le connaît. On n'agit pas en réalité selon ce qu'on *est*, mais selon ce qu'on *croit être*, même quand on se ferait illusion à cet égard; il importe

donc de se bien connaître, et tout d'abord de ne pas se méconnaître, puisqu'on en viendrait, tout en suivant toujours et nécessairement son caractère, à agir en apparence, extérieurement et en fait, contre son caractère. Tout d'abord, pour vouloir, il faut savoir ce qu'on veut, il faut se représenter l'occasion, les moyens et le but. Il faut se représenter l'occasion, c'est-à-dire ce qui donne lieu à la volonté de s'exercer, ce qui lui indique où se prendre. Ainsi, pour s'ouvrir à la pitié, pour être secourable aux autres, il ne suffit pas d'avoir bon cœur, il faut se représenter la souffrance des autres, réaliser leur état. Il faut s'aviser du mal pour y porter remède. Il faut que l'esprit éclaire le cœur, lui montre sa voie; il faut qu'il suscite et dirige la volonté. Les motifs, pour agir, ont besoin d'être connus et n'agissent qu'autant qu'ils sont connus. C'est ce que disaient les scolastiques en leur langue rigoureuse et précise. *Causa finalis movet non* SECUNDUM SUUM ESSE REALE, *sed secundum* SUUM ESSE COGNITUM. La volonté dépend uniquement de la croyance; celle-ci peut être fondée ou non; elle a toujours le même pouvoir, elle ne tire pas sa force de la réalité de son objet. Ainsi supposons chimériques l'espoir du Paradis, la crainte de l'Enfer; ils n'en seront pas moins, l'un, un principe de sainteté et d'héroïsme, l'autre, un frein salutaire.

Dès lors former des croyances reviendra, sinon à créer, du moins à orienter des volontés. On peut bien dire, en un sens, qu'on n'apprend pas à vouloir : *velle non discitur*, c'est-à-dire qu'on ne crée pas la force

d'impulsion initiale, qu'on la doit prendre telle qu'elle est, qu'on n'y ajoute rien, qu'on n'en retranche rien. Mais on ne laisse pas cependant d' « agir sur la volonté du dehors » et il y a pour cela un moyen, « les motifs ». Certes « les motifs ne sauraient changer la volonté en elle-même; s'ils ont sur elle quelque action, c'est uniquement sous la condition qu'elle reste ce qu'elle est. Tout ce qu'ils peuvent faire, c'est de *modifier la direction de son effort*, de l'amener, sans changer l'objet de sa recherche, à le rechercher par de nouvelles voies ». Ainsi le rôle de l'éducateur « se borne à montrer à la volonté qu'elle prenait mal ses *moyens*; elle lui fait ainsi poursuivre le même *but*, sans doute, — car elle y est attachée en vertu de sa nature intime et une fois pour toutes, — mais suivant des voies différentes et parfois en un tout autre objet ». Mais jusqu'où ne va pas « la variabilité de l'intellect, et par suite, celle de la conduite »? Ainsi, « étant donné un même but, le paradis de Mahomet, on pourra le poursuivre, soit dans le monde réel, soit dans un monde imaginaire, accommodant les moyens à la conception et recourant ainsi à la prudence, à la force, à la ruse, ou bien à l'austérité, à la justice, aux aumônes, au pèlerinage de la Mecque ». Dans ce passage, tout l'effort dialectique de Schopenhauer tend à réduire au minimum, à déterminer avec rigueur le rôle de l'éducation du vouloir; mais, tel qu'il le définit, ce rôle ne laisse pas d'être très grand encore et la force de la vérité entraîne Schopenhauer à le proclamer et à le reconnaître. Si éclairer

la volonté, ce n'est pas l'atteindre en son fond, en changer la nature, n'est-ce pas cependant la transformer, c'est-à-dire la former vraiment?

Quoi qu'il en soit, en raison même de la puissante action de l'intelligence, c'est-à-dire des motifs, sur la volonté, il existe une éducation de la volonté. Grâce à cette action, « peu à peu le caractère se développe et se révèle avec ses traits divers ». C'est par l'intellect, c'est-à-dire par la faculté d'abstraire, de former des concepts, que l'homme se distingue de la bête; c'est par là aussi qu'il devient capable de délibération, de choix, qu'il cesse d'être soumis aux impulsions aveugles du moment, qu'il peut entreprendre de réformer sa nature, non point sans doute de la changer radicalement, mais de la ménager, de la conduire, d'en tirer parti. Schopenhauer admet une éducation du caractère prise en ce sens. Il dit qu'il y a un « caractère acquis », distinct à la fois du caractère « empirique » et du caractère « intelligible » : « C'est celui qu'on se fait dans la vie et par l'usage du monde; c'est de celui-là qu'on parle quand on loue un homme d'avoir du caractère ou qu'on le blâme de n'en avoir pas. »

Mais qu'est-ce que se donner et comment peut-on se donner un *caractère artificiel*, et quel est celui qu'il convient de se donner? Il ne s'agit évidemment ici que de prendre conscience de son caractère *naturel* ou *inné*, de se rendre compte de son pouvoir et de ses tendances, de ses aptitudes, de ses ressources et de ses limites, afin de s'en accommoder, ou, comme on dit vulgaire-

ment, de s'en arranger, afin aussi de le mettre en valeur, d'en tirer le meilleur rendement, de lui imprimer la direction la plus avantageuse et la plus sûre. L'éducation du caractère ainsi entendue est fort importante et s'étend très loin. Développons-en les principaux points.

Nous naissons avec un caractère donné, mais ce caractère, nous ne le connaissons pas. Nous ne nous connaissons pas mieux ni autrement que nous ne connaissons les autres hommes. Nous avons besoin de vivre avec nos semblables, de nous familiariser avec eux, d'éprouver leur caractère, pour savoir ce qu'ils valent et ce que nous en pouvons attendre. De même nous avons besoin d'essayer nos forces, de découvrir nos aptitudes, d'éprouver nos sentiments, nos goûts; nous ne nous connaissons pas nous-mêmes *a priori* ou d'emblée, quand ce ne serait que par la raison que nous ne sommes pas encore entièrement nous-mêmes. Le caractère en effet est sans doute préformé en nous; mais il a à se dégager, à se révéler à lui-même, à s'affermir et à se fixer. Il est d'abord irrationnel, instinctif; il est un ensemble d'aspirations vagues, confuses, hétérogènes, contradictoires; il a à se transformer en un système de tendances régularisées et concordantes. Chacun « trouve (d'abord) en soi les germes de tous les désirs et de toutes les facultés humaines; mais quelle est de chaque élément la dose qui entre dans son individualité? l'expérience seule la lui fixera ». Chacun a donc à acquérir cette connaissance de soi-même que recommandait Socrate, comme la plus utile tout ensemble et la plus

difficile à acquérir, et qui est la condition du pouvoir qu'il a sur soi.

Il s'agit, le caractère inné n'étant qu'indiqué, esquissé dans ses grandes lignes, de le fixer, de transformer l'ébauche en dessin, d'en arrêter et préciser le contour. Il ne faut pas, en effet, que le caractère reste indécis, flottant; il faut se connaître, savoir ce qu'on veut et ce qu'on peut, trouver sa voie et s'y tenir. « Si nous tendons les mains, comme les enfants à la foire, vers tout ce qui, autour de nous, nous fait envie, nous sommes absurdes. » Nous devons arrêter notre choix, découvrir ce qui nous convient et ce qui seul nous convient, « c'est le seul moyen pour faire preuve de caractère. Tant qu'on n'en est pas là, en dépit de ce que le caractère empirique a de conséquence, on est un *homme sans caractère*; en vain on reste fidèle à soi-même, entraîné qu'on est par son démon; on n'en est pas moins incapable de *suivre une ligne droite*; celle qu'on décrit est tremblée, flottante, avec des vacillations, des écarts, des retours qui nous apprêtent des regrets et des chagrins; et cela parce que, dans l'ensemble comme dans le détail, on voit devant soi tous les objets que l'homme peut souhaiter et atteindre, mais on ne voit pas, entre tous, ceux qui nous conviennent et sont à notre portée ou seulement à notre goût. » On n'a donc vraiment *du caractère* qu'à condition, non pas de changer sans doute celui qu'on a reçu de la nature, mais au contraire de le suivre et pourtant de le transformer aussi, en en prenant conscience et en le rendant

par là même plus ferme, plus sûr de soi, plus conséquent et plus logique en ses desseins.

Suivre son caractère, mais le suivre sciemment, sachant qu'on le suit, et sachant le suivre, donc n'en subissant plus aveuglément la loi, mais se conformant intelligemment à sa loi, c'est à quoi se réduit l'éducation du caractère. C'est en vain qu'on voudrait s'écarter de sa nature; si on s'en écartait, on serait malheureux. Plus d'un essaie de sortir de soi et « fait violence à son caractère, en telle occasion particulière », mais il y revient bientôt et il y revient toujours; « même s'il réussit à atteindre ainsi une chose en dépit de sa nature, il n'en retire aucun plaisir ». Être soi-même, l'être pleinement, mettre sa volonté, sa raison au service de son caractère, le connaître et s'y conformer, c'est toute la sagesse et c'est tout le bonheur.

Il faut compter avec son caractère, comme on compte avec celui des autres. Mais pas plus qu'on ne subit et ne consent à subir les caprices des autres, on ne doit subir et accepter de subir ses propres caprices, d'une façon générale, l'élément irrationnel de sa nature, ses impulsions désordonnées et aveugles, ses désirs inconsistants, ses velléités vagues. Il s'agit de faire triompher sa volonté vraie ou proprement dite, sa volonté normale et saine. Cela suppose qu'on a pris conscience de sa personnalité, qu'on sait ce qu'on veut réellement, sérieusement, qu'on a des principes, des règles de conduite, qu'on ne cède pas à son humeur, à l'impression du moment, qu'on ne se laisse pas « arrêter par l'amertume

ou la douceur qu'on trouve à tel objet particulier rencontré en route, qu'on va sans hésitation, sans vacillation, sans inconséquences. Nous ne sommes plus (alors), comme des novices, à chercher, à tâtonner pour savoir ce que nous sommes et ce que nous pouvons; cela, nous le savons une fois pour toutes et, en chaque délibération, nous n'avons plus qu'à appliquer nos principes généraux au cas particulier, pour fixer notre décision. » Avoir ainsi une volonté ferme, assise, éclairée, conséquente avec elle-même, fidèle à la ligne qu'elle s'est tracée, c'est disions-nous, être sage.

C'est aussi être heureux, de ce bonheur négatif d'abord, qui consiste à s'épargner les regrets. En effet, puisque la volonté en son fond ne change pas, le regret ne peut être qu' « un changement de la pensée ». Je regrette « non ce que j'ai voulu, mais ce que j'ai fait. Induit en erreur par de fausses notions, j'ai agi peu conformément à mon vouloir. Je m'en aperçois, mon jugement s'étant rectifié, et voilà le regret. » Comment dès lors pourrais-je avoir des regrets si je m'applique et je parviens à connaître mon caractère vrai et à le suivre fidèlement et toujours? Ainsi je garderai mon sang-froid, je ne me mettrai jamais dans de mauvais cas; je ne chercherai « pas non plus à faire montre de facultés que je n'ai pas, à payer les gens en fausse monnaie, sorte de jeu où toujours le tricheur finit par perdre ».

Enfin je serai heureux, au sens plein et positif du terme, par cela seul que je serai moi-même, que je développerai ma nature et que je lui donnerai toute son

expansion. Quand j'aurai été, en toutes circonstances, ce que je puis et ce que je dois être, s'il m'arrive d'être malheureux, ce ne pourra être que par la faute des événements, je n'en accuserai donc que la malchance, je ne m'en prendrai pas à moi-même, je serai en paix avec ma conscience, et c'est là un grand bien. Les hommes prennent aisément leur parti des maux de la fortune, reconnus inévitables, comme la pauvreté, la bassesse de la condition, la laideur, une maladie incurable. D'une façon générale, ils se consolent des malheurs où ils ne sont pour rien ; il leur suffit alors de ne pas avoir à porter le poids d'une responsabilité personnelle. Comme on est *heureux* et de son propre fonds, par les ressources de sa nature (*beatus*) et par les dons de la fortune (*felix*), on est malheureux, tantôt par sa faute, pour avoir agi contre son caractère, tantôt par la faute des circonstances. Mais il n'y a pas de comparaison à établir entre ce que Descartes appelle la *béatitude* et la *félicité*, entre le bonheur qu'on ne doit qu'à soi-même et celui qu'on tient de la fortune; le premier seul est intime et profond. C'est ce que les philosophes proclament, et ce que les âmes nobles ont toujours senti. *A fortiori* le malheur dont on ne porte pas seulement la peine, mais la responsabilité, a-t-il une amertune secrète, et il est d'expérience commune que tout malheur, qui est exempt de cette amertume-là, peut être supporté. On est donc toujours *heureux* au sens élevé du terme (*beatus*), quand on suit son caractère, et par cela qu'on le suit. Le mot célèbre de la philosophie antique : « le sage se suffit à lui-même », n'a pas d'autre

sens. « Ce qui nous chagrine dans un malheur, dit très bien Schopenhauer, ce n'est pas tant le malheur que la pensée de telle ou telle circonstance qui, changée, eût pu nous l'épargner; aussi, pour se calmer, ce qu'il y a de mieux, c'est de considérer l'événement du point de vue de la nécessité; de là tous les événements nous apparaissent comme les dictées d'un puissant destin, et le mal qui nous a frappé n'est plus que l'inévitable effet de la rencontre entre les événements du dehors et notre état intérieur. Le consolateur, c'est le fatalisme. » Dès lors il n'y a plus qu'à regarder son caractère lui-même comme une fatalité personnelle et à accepter son lot. « Quiconque s'est bien rendu compte de ses bonnes qualités et de ses ressources, comme de ses défauts et de ses faiblesses, quiconque s'est là-dessus fixé son but et a pris son parti de ne pouvoir atteindre le reste, s'est mis par là à l'abri, autant que le permet sa nature personnelle, du plus cruel des maux : *le mécontentement de soi-même*, suite inévitable de toute erreur qu'on fait dans le jugement de sa propre nature, de toute vanité déplacée et de la présomption, fille de la vanité[1]. »

Ainsi, en résumé, dans l'hypothèse du fatalisme interne ou du déterminisme, — et même surtout, et même seulement dans cette hypothèse, prétend M. Payot, — il y a une éducation de la volonté. Cette éducation

1. Schopenhauer, *Le Monde comme volonté et représentation*, t. I, p. 299 et suiv. de la trad. fr., Paris, F. Alcan. Toutes les citations au cours de ce chapitre sont tirées du même passage.

consiste à acquérir des notions justes et exactes sur soi-même et sa destinée, à se rendre compte de son caractère, à l'accepter tel qu'il est, sachant qu'il ne peut être et ne désirant pas qu'il soit autrement, à le dégager, à le pénétrer jusqu'au fond, à en tirer le meilleur parti, à le rendre plus harmonieux et plus un, plus ferme et plus sûr, et à vivre en paix avec soi-même et avec la destinée, subissant sans maugréer les maux inévitables et ayant su s'épargner les autres par une conduite sage et une bonne entente de la vie. Les Stoïciens vantent la sérénité du sage qui se place au point de vue de la nécessité et qui se sent libre en acquiesçant aux lois de la nature et aux lois du monde. Cette sérénité est encore, en un sens, extérieure; il y en a une autre, plus personnelle et plus intime : c'est la sérénité de celui qui obéit ou qui consent, non plus à la nature ou à Dieu, mais à soi-même, qui accepte son caractère, la loi de sa nature et met sa volonté et sa raison au service de cette loi. C'est à cette sérénité que tend et aboutit l'éducation du caractère. L'objet de cette éducation, c'est d'être et de devenir soi-même, de le devenir pleinement, sciemment, avec intelligence, avec persévérance et avec suite, de réaliser sa nature et de trouver dans cette réalisation le bonheur. Nietzsche définit fort bien l'objet de l'éducation éthologique en ces termes : « Nous voulons devenir ce que nous sommes. — Sais-tu ce que te dit ta conscience? Elle te dit : Deviens ce que tu es. » Formule paradoxale, mais pleine de vérité et de sens! Nous avons, en effet, à devenir ce que nous sommes; nous

avons à devenir *par raison* ce que nous sommes *par nature*, nous avons à réaliser, à parfaire notre personnalité, à la rendre consciente, à lui donner sa forme achevée et normale. Nous aurons à chercher si c'est à cela que se réduit l'éducation du caractère; mais il est hors de doute que si ce n'est pas là le tout de l'éducation, c'en est déjà une partie, et une partie importante.

CHAPITRE V

ÉTHOLOGIE INDIVIDUALISTE
(J.-J. ROUSSEAU ET STUART MILL)

L'éducation doit respecter le caractère individuel inné. On s'efforcerait en vain « de le changer et de le contraindre » ; on ne doit viser qu'à le « former et le développer ». Opposition de l'éducation privée ou personnelle et de l'éducation publique (Rousseau).

Cette opposition n'existe pas réellement. L'intérêt social, aussi bien que privé, est que chacun développe son originalité (Stuart Mill). Le conformisme social est la plaie de notre temps. Rôle des individus dans la société : ils sont les initiateurs du progrès, il sont « le sel de la terre ». L'excentricité même est un bien. L'idéal n'est pas de former des hommes médiocres et neutres. Il est dangereux de comprimer les individualités par le despotisme social. Le nihilisme n'est pas autre chose qu'une revanche de l'individualisme (P. Kropotkine).

Quand on dit que le caractère est inné et fatal, il convient de préciser que c'est du *caractère individuel*, non du caractère spécifique ou du caractère humain en général, qu'on entend parler. Il ne faudrait pas admettre, en effet, comme il arrive, le déterminisme psychologique en général et le rejeter en particulier ; il ne faudrait pas croire que la nature humaine a ses lois, et que la nature individuelle n'a pas de lois, que la première

fournit un modèle ou une norme et que la seconde peut se plier et n'a qu'à se plier à cette norme. Si chaque homme a son caractère propre, il réclame aussi et par là même une éducation propre, qui tienne compte des dispositions et des dons de sa nature, bien plus, qui n'ait en vue que de les développer, qui se propose, « non point de changer le caractère et de plier le naturel, mais au contraire de le pousser aussi loin qu'il peut aller, de le cultiver et d'empêcher qu'il ne dégénère; car c'est ainsi qu'un homme devient tout ce qu'il peut être et que l'ouvrage de la nature s'achève en lui par l'éducation[1] ». Au déterminisme psychologique on peut donc rattacher l'individualisme éthologique et pédagogique, que Rousseau définit ainsi : « Outre la constitution commune à l'espèce, chacun apporte en naissant un tempérament particulier qui détermine son génie et son caractère, et *qu'il ne s'agit ni de changer ni de contraindre, mais de former et de perfectionner.* » Le caractère individuel inné, au lieu d'être une matière que l'éducation façonne et pétrit, est une forme qu'elle est tenue de respecter. Il faut rejeter le système de « l'éducation commune », qui n'a point « égard à la prodigieuse diversité » des tempéraments et « des esprits », qui part de l'idée d' « un parfait modèle de l'homme raisonnable et de l'honnête homme » et prétend « rapprocher chaque enfant de ce modèle, en excitant l'un, en retenant l'autre, en méprisant les passions, en per-

1. J.-J. Rousseau, *La Nouvelle Héloïse*, V, III.

fectionnant, en corrigeant la nature ». Une telle éducation est vaine dans son objet et condamnée d'avance à un échec certain. « Platon ne soutenait-il pas que tout le savoir humain, toute la philosophie ne pouvait tirer d'une âme humaine que ce que la nature y avait mis, comme toutes les opérations chimiques n'ont jamais tiré d'aucun mixte qu'autant d'or qu'il en contenait déjà? Pour changer un esprit, il faudrait changer l'organisation intérieure; pour changer un caractère, il faudrait changer le tempérament dont il dépend. Avez-vous jamais ouï dire qu'un emporté soit devenu flegmatique et qu'un esprit méthodique et froid ait acquis de l'imagination? Pour moi, je crois qu'il serait tout aussi aisé de faire un blond d'un brun et d'un sot un homme d'esprit? C'est donc en vain *qu'on prétend refondre les divers esprits sur un modèle commun.* On peut les contraindre et non les changer; on peut empêcher les hommes de se montrer tels qu'ils sont, mais non les faire devenir autres ; et s'ils se déguisent dans le cours ordinaire de la vie, vous les verrez dans toutes les occasions importantes reprendre leur caractère original et s'y livrer avec d'autant moins de règle qu'ils n'en connaissent plus en s'y livrant. »

Admettons pourtant que l'éducation commune puisse avoir des effets et que ces effets ne soient pas apparents et illusoires; ils sont alors fâcheux. « On donne à la plupart des instructions nuisibles ou déplacées, on les prive de celles qui leur conviendraient, on gêne de toutes parts la nature, on efface les grandes qualités de

l'âme pour en substituer de petites et d'apparentes qui n'ont aucune réalité; en exerçant indistinctement aux mêmes choses tant de talents divers, on efface les uns par les autres, on les confond tous. » Ce résultat peut sans doute, à la rigueur, être jugé avantageux du point de vue social; il est de l'intérêt de l'État et des particuliers mêmes en un sens que le peuple soit maintenu dans l'humilité de sa condition. « Ceux qui sont destinés à vivre dans la simplicité champêtre n'ont pas besoin, pour être heureux, du développement de leurs facultés, et leurs talents enfouis sont comme les mines d'or du Valais que le bien public ne permet pas qu'on exploite. » Mais qu'est-ce qu'un État qui suppose l'anéantissement des individus et qu'un bonheur individuel qui est fait de résignation? Comment ne pas préférer à l'éducation qui annihile celle qui exalte l'individu? Dans la première, « on n'a égard qu'à l'espèce; chacun fait ce que font les autres; l'exemple est la seule règle, l'habitude est le seul talent et nul n'exerce de son âme que la partie commune à tous. Dans la seconde, on s'applique à l'individu; on ajoute en lui tout ce qu'il peut avoir de plus qu'un autre, on le suit aussi loin que la nature le mène et l'on en fera le plus grand des hommes s'il a ce qu'il faut pour le devenir. » Ajoutons que c'est l'intérêt de l'État lui-même bien compris de porter au maximum le développement des individus, de les accepter tous, quels qu'ils soient, de les juger « bons et sains en eux-mêmes » et de trouver à chacun son emploi. Rousseau va plus loin et pose les principes

d'un optimisme théorique absolu. « Il n'y a point d'erreurs dans la nature. » Tous les vices viennent de l'éducation, qui imprime au naturel des « formes mauvaises » ou ne sait pas tirer parti des penchants. « Il n'y a point de scélérat dont les penchants mieux dirigés n'eussent produit de grandes vertus. Tout homme a sa place assignée dans le meilleur ordre des choses ; il ne s'agit que de trouver cette place et de ne pas pervertir cet ordre. »

L'individualisme (si par là on entend l'éducation qui a pour fin le développement du caractère individuel) peut apparaître comme une nécessité ou comme un devoir, comme une loi des choses ou comme un idéal humain. Il semble que, pour en assurer le triomphe, il n'y ait qu'à en établir la vérité : tout homme raisonnable obéira aux lois de son caractère s'il lui est prouvé qu'il ne peut faire autrement. Cependant il n'est pas indifférent que l'homme croie qu'en se conformant à sa nature, c'est son bonheur qu'il fonde et son idéal qu'il atteint. La glorification ou l'exaltation de l'individualité est le complément, voire la condition même de sa pleine et entière réalisation. Aussi devons-nous étudier la théorie qui présente le développement de l'originalité individuelle, de celle du caractère en particulier, comme l'objet même de l'éducation. Cette théorie a été exposée avec une saisissante clarté, un véritable bonheur d'expression et défendue avec une grande chaleur de conviction personnelle par Stuart Mill. Ce philosophe, à qui l'on a reproché de donner pour base à l'éthologie la conception fausse d'un type humain universel, s'est fait,

dans la *Liberté*, l'apologiste de l'indépendance et de l'originalité du caractère. Il la juge bonne, à la fois pour l'individu et pour la société, en elle-même et dans ses conséquences.

La société doit sans doute refréner l'individualité, tout au moins la discipliner et la contrôler; il ne faut pas cependant qu'elle la comprime et l'efface. Or précisément aujourd'hui « le danger qui menace la nature humaine n'est pas l'excès, mais le manque d'impulsions et de goûts personnels ». On ne suit plus sa nature, on n'a pour règle que la coutume. « L'esprit lui-même est courbé sous le joug : même dans ce que font les hommes pour leur plaisir, la conformité est leur première pensée; ils aiment en masse, ne portent leur choix que sur les choses qu'on fait en général; ils évitent comme un crime toute singularité de goût, toute originalité de conduite, si bien *qu'à force de ne pas suivre leur naturel, ils n'ont plus de naturel à suivre*; ils n'ont généralement ni opinions ni sentiments de leur cru, à eux appartenant. »

« Cela peut-il passer pour une saine condition des affaires humaines? » Oui, si l'on admet avec les Calvinistes que la nature humaine est corrompue; non, si l'on croit à la valeur foncière de l'humanité. Or, en fait, il y a dans l'homme deux éléments, l'un de grandeur, l'autre, de misère (Pascal), l'un, à développer, l'autre, à réprimer, l'un, que reconnaît et exalte la morale païenne, l'autre, que le christianisme flétrit et combat. « La revendication de soi-même des païens est (par

suite) un des éléments du mérite humain aussi bien que l'oubli de soi-même des chrétiens. » En fait, les siècles les plus grands sont ceux qui se sont montrés les plus favorables au développement de l'individualité. Rien n'est perdu, tant que subsiste chez l'homme le respect de soi-même, le souci de sa valeur propre. Le régime social, « le despotisme lui-même ne produit pas ses pires effets aussi longtemps que l'individualité existe sous ce régime et (inversement) tout ce qui détruit l'individualité est du despotisme,... qu'il prétende imposer la volonté de Dieu ou les injonctions des hommes ».

L'originalité est donc à encourager ; elle n'est pas seulement bonne en soi, elle vaut encore pour l'exemple et par ses effets. Elle vaut pour l'exemple ; cela revient à dire que, si elle est un bien, c'est donc aussi un bien qu'elle se propage ou se répande. En effet que serait une société d'où toute individualité serait absente? Je suppose même que les lois y seraient sages, toujours observées et les mœurs parfaites. Je dis que, n'ayant point d'hommes ayant une vie propre, de ces hommes qui « sont le sel de la terre,... elle deviendrait une mare stagnante ». Le bien même qu'elle réaliserait serait stérile et mort, et on ne serait jamais assuré qu'il durât. Car « les meilleures croyances et les meilleures pratiques n'ont qu'une trop grande tendance à dégénérer en quelque chose de mécanique ; et, à moins qu'il n'y ait une suite de personnes dont l'originalité toujours infatigable entretienne la vie dans ces croyances et dans ces pratiques, une lettre aussi morte ne résisterait guère au

plus léger choc de quelque chose de réellement vivant; il n'y aurait pas alors de raison pour que la civilisation ne disparût pas comme dans l'empire grec ».

La civilisation et les mœurs ont donc le génie individuel pour gardien; *a fortiori* l'ont-elles pour initiateur ou fondateur. Le progrès moral et social est l'œuvre du génie, individuel par nature, et qui ne peut germer que « dans une atmosphère de liberté ». Il ne peut être conçu d'abord et réalisé ensuite que par des esprits indépendants. « Le génie, dans le vrai sens du mot », c'est « l'originalité dans les pensées et dans les actions ». Et « il y aura toujours besoin de gens, non seulement pour découvrir des vérités nouvelles et signaler le moment où ce qui fut autrefois une vérité cesse de l'être, mais encore pour commencer de nouvelles pratiques et donner l'exemple d'une conduite plus éclairée, de plus de goût et de sens dans les affaires humaines ». Que ceux qui ne sentiraient pas cela, qui ne comprendraient pas à quel point l'originalité est utile au monde sachent « que rien n'a encore été fait sans que quelqu'un ait été le premier à le faire, que tout ce qui existe de bien est le fruit de l'originalité, et qu'ils soient assez modestes pour croire qu'elle a encore quelque chose à accomplir et pour demeurer convaincus que, moins ils sentent le besoin de l'originalité, plus elle leur est nécessaire ». Qu'ils se souviennent que la foule est médiocre, moutonnière et aveugle, que « l'initiation à toutes les choses sages et nobles » vient et ne peut venir que « des individus et tout d'abord de quelque individu isolé ». *Huma-*

num paucis vivit genus. Il appartient dès lors à la moyenne des hommes, non de devenir la puissance dominante, mais de « suivre l'initiative » du génie, et de la suivre elle-même, librement, « les yeux ouverts ».

L'originalité individuelle est un tel bien qu'il faut y applaudir encore, quand elle est l'excentricité pure et simple et ne sert point à garantir les droits du génie. « Le simple exemple de non-conformité, le simple refus de s'agenouiller devant la coutume est en soi-même un service. Précisément parce que la tyrannie de l'opinion est telle qu'elle fait un crime de l'excentricité, il est désirable, afin de briser cette tyrannie, que les hommes soient excentriques. L'excentricité et la force de caractère marchent toujours de pair et la somme d'excentricité contenue dans une société est généralement proportionnée à la somme de génie, de vigueur intellectuelle et de courage moral qu'elle renferme. »

Le droit à l'originalité appartient, non pas seulement au génie, mais à toute personne raisonnable, « de sens commun et d'expérience ». Il est absurde que les hommes adoptent le même costume, le même genre de vie, et qu'on en voie « si peu oser être excentriques », c'est-à-dire être eux-mêmes, suivre leur caractère, user de leur raison. Aujourd'hui on tend de toutes parts au type neutre, effacé, banal. « L'idéal du caractère est de n'avoir aucun caractère marqué ; on doit mutiler par la compression, comme le pied d'une Chinoise, toute partie saillante de la nature humaine, qui tend à rendre une personne différente extérieurement du commun des hommes. »

Il faudrait au contraire « donner un libre essor aux divers caractères, en les empêchant (seulement) de nuire aux autres. Chacun doit pouvoir, quand il le juge convenable, faire l'épreuve des différents genres de vie. Là où la règle de conduite est dictée, non par le caractère de chacun, mais par les traditions ou les coutumes d'autrui, là manque complètement un des principaux éléments du bonheur humain et l'élément le plus essentiel du progrès individuel et social. »

« Le libre développement de l'individualité » n'est pas seulement compatible avec « la civilisation, l'instruction, l'éducation, la culture », mais en est encore « une partie nécessaire et une condition. » « La spontanéité individuelle » a « une valeur intrinsèque ». C'est ce que méconnaissent trop « les réformateurs moraux et sociaux », qui voient en elle « un obstacle » à leurs projets. Ils devraient distinguer tout au moins entre la jeunesse et l'âge mûr. « Nul ne conteste qu'on doive élever et instruire la jeunesse de façon à la faire profiter des résultats obtenus par l'expérience humaine. Mais c'est le privilège et la condition propre d'un être humain arrivé à la maturité de ses facultés de se servir de l'expérience et de l'interpréter à sa façon. » « Les coutumes sont faites pour les caractères et les positions ordinaires »; il faut donc en affranchir au moins l'individu exceptionnel. Mais même l'homme ordinaire doit agir *proprio motu* et « ne pas se conformer à la coutume uniquement parce que c'est la coutume »; il « doit choisir sa manière de vivre », il doit agir selon son caractère, comme il

doit penser selon son esprit. Certes un homme peut exercer un métier, faire pousser du blé, juger des causes, etc., en suivant la coutume ; mais ce qui importe, « ce n'est pas ce que *font* les hommes, mais ce qu'*ils sont* ».

Revendiquons donc pour chacun le droit de développer son individualité tout entière et dans tous les sens. « On admet jusqu'à un certain point que notre intelligence doit nous appartenir, mais on n'admet pas aussi facilement qu'il en doit être de même quant à nos désirs et à nos impulsions. Cependant les désirs et les impulsions font tout autant partie d'un être humain dans sa perfection que les croyances et les abstentions. » On redoute « les impulsions fortes », comme si elles constituaient par elles-mêmes un danger, alors qu'elles ne sont dangereuses que « lorsqu'elles ne sont pas équilibrées ». « Ce n'est pas parce que les désirs des hommes sont ardents qu'ils agissent mal, c'est parce que leurs consciences sont faibles » ; et ce n'est pas parce que leurs impulsions sont fortes que leur conscience est faible, mais plutôt le contraire. « De fortes impulsions, c'est de l'énergie sous une autre forme. L'énergie peut être employée à mal ; mais une nature énergique peut faire plus de bien qu'une nature indolente et apathique... Cette ardente sensibilité, qui rend les impulsions personnelles vives et puissantes, est aussi la source d'où découlent l'amour le plus passionné de la vertu, le plus strict empire sur soi-même. C'est en cultivant cette sensibilité que la société fait son devoir et protège ses inté-

rêts, et non en rejetant la matière dont on fait les héros, parce qu'elle ne sait pas les faire. On dit d'une personne qu'elle a du caractère lorsque ses désirs et ses impulsions lui appartiennent en propre et sont l'expression de sa propre nature, telle que l'a développée et modifiée sa propre culture. Un être qui n'a pas de désirs et d'impulsions à lui n'a pas plus de caractère qu'une machine à vapeur. Si, outre qu'un homme a des impulsions à lui, ces impulsions sont fortes et placées sous le contrôle d'une volonté puissante, il a un caractère énergique. Quiconque pense qu'on ne devrait pas encourager l'individualité de désirs et d'impulsions à se déployer, doit soutenir aussi que la société n'a pas besoin de natures fortes, qu'elle ne s'en trouve pas mieux pour renfermer un grand nombre de personnes ayant du caractère et qu'il n'est pas à désirer de voir la moyenne des hommes posséder beaucoup d'énergie[1]. »

La société en effet, quand ce ne serait que par prudence, doit permettre aux individus de se développer. Ce n'est pas seulement son progrès qui dépend de la pleine expansion du génie individuel; c'est sa sécurité matérielle elle-même qui est intéressée à l'établissement de « la liberté », telle que l'entend Stuart Mill. On ne comprime pas les caractères, disions-nous plus haut; du moins on ne les comprime pas impunément. L'éducation despotique fait des révoltés. L'histoire de l'humanité peut être regardée comme la lutte incessante de

1. Stuart Mill, *La Liberté*, ch. III, trad. Dupont-White, Paris, F. Alcan.

l'individu contre le conformisme social. A toutes les époques, sous toutes les civilisations, l'homme a réclamé le droit de vivre sa vie, de suivre sa raison, de secouer le joug des traditions établies, de la coutume et des préjugés. Il ne faut pas se méprendre sur ces grands mouvements d'opinion ou contre l'opinion, qu'on appelle la lutte contre l'Église, contre l'orthodoxie religieuse, contre les mœurs régnantes, contre les idées reçues en politique, en philosophie et en art; il ne faut pas que le caractère, parfois dangereux et violent, de ces mouvements nous masque l'idée de révolte généreuse, de juste revendication d'indépendance individuelle dont ils sont sortis. Ce qu'on appelle aujourd'hui le droit de vivre sa vie, c'est-à-dire le droit de vivre à ses risques et périls, courageusement, « dangereusement », en toute indépendance, en suivant jusqu'au bout les inspirations de son caractère et de sa raison, c'est là ce qu'au fond réclament, sous une forme déplaisante, ces hommes de mauvais goût, ces énergumènes, ces anarchistes, qui s'appelaient dans l'antiquité les Cyniques, et s'appellent aujourd'hui les « nihilistes ». C'est pour n'avoir pas fait au caractère individuel sa part que la société voit surgir ces individualités exaspérées, en révolte contre toute tradition établie.

Mais remontons aux principes philosophiques du « nihilisme » qu'il serait, dit P. Kropotkine, aussi injuste de confondre avec le « terrorisme » que d'identifier un mouvement philosophique, comme le stoïcisme ou le positivisme, avec un mouvement politique tel, par

exemple, que le républicanisme. Ces principes sont qu'il faut rompre avec toute hypocrisie sociale, tout mensonge conventionnel et se montrer tel qu'on est, dans la sincérité de ses opinions et la vérité de son caractère. Ce qui fait « l'originalité » du nihilisme, c'est « cette sincérité remarquable, cette habitude de *penser tout haut* » qui, chez les écrivains russes, « étonne les lecteurs occidentaux ».

Tout d'abord le nihiliste déclarait la guerre à tout ce qu'on peut appeler les *mensonges conventionnels de la société civilisée*. La sincérité absolue était sa marque distinctive et au nom de cette sincérité il renonçait et demandait aux autres de renoncer aux superstitions, aux préjugés, aux habitudes et aux mœurs que leur propre raison ne pouvait justifier. Il refusait de se plier devant toute autre autorité que celle de la raison et, dans l'analyse de chaque institution ou habitude sociale, il se révoltait contre toute sorte de sophisme plus ou moins déguisé[1].

« Il rompit naturellement avec les superstitions de ses frères » et devint positiviste, agnosticiste, évolutionniste, matérialiste. Cependant il n'érigea point sa croyance en dogme, il n'opposa point une orthodoxie à une autre; il ne s'inclina point devant une vérité impersonnelle ou objective, mais fit profession de ne respecter que les convictions personnelles et intimes.

« Il n'attaquait jamais la foi religieuse simple et sincère, lorsqu'elle est une nécessité psychologique de l'être sensible »; mais « il combattait violemment l'hypocrisie qui pousse les gens à se couvrir du masque d'une religion, qu'ils jettent à chaque instant par-dessus bord comme un fardeau inutile[2] ».

1. Pierre Kropotkine, *Autour d'une vie* (*Mémoires*), Paris, 1902, p. 305.
2. *Ibid.*

Qu'est-ce à dire sinon que le nihiliste prenait le parti de suivre toujours son caractère, caractère étant pris ici pour synonyme de moi réel et profond, de personnalité vraie, et s'opposant à attitude, rôle, personnage de parade, et professait, d'une façon générale, le culte du caractère ainsi entendu? Ce culte, il devait le pousser jusqu'à celui de « l'excentricité ». Il est en effet dans la logique du système qui donne à l'homme le développement de son caractère pour fin, d'outrer l'indépendance individuelle et de braver l'opinion. Rien ne doit être épargné de ce qui porte atteinte à l'intégrité du caractère. En conséquence.

Le nihiliste portait l'amour de la sincérité jusque dans les plus minces détails de la vie de tous les jours. Il rejetait les formes conventionnelles du langage de la société et exprimait ses opinions simplement et sans fard et même en apparence avec une certaine affectation de rudesse.

Comment n'avez-vous pas honte, — disait un nihiliste à une femme qui se montrait fière de ses manières élégantes et de ses toilettes recherchées, — de dire de pareilles sornettes et de porter un chignon de faux cheveux? Il désirait trouver dans la femme une camarade, *une personnalité humaine*, — *non une poupée ou un mannequin*, — et il se refusait absolument à ces menus témoignages de politesse dont les hommes entourent celles qu'ils aiment tant à considérer comme le *sexe faible* [1].

Si le nihilisme part en guerre contre la politesse, ce n'est point par misanthropie, humeur farouche ou pédantisme de vertu, mais par droiture de pensée et loyauté de caractère. La politesse est l'art par lequel les hommes se déguisent et se trompent les uns les autres; c'est par là qu'elle lui est odieuse.

1. *Ouv. cité*, p. 308.

La vie des peuples civilisés est pleine de petits mensonges conventionnels. Quand les gens qui ne peuvent se supporter se rencontrent dans la rue, ils prennent un air radieux et sourient de joie; le nihiliste restait froid et ne souriait qu'à ceux qu'il était vraiment heureux de rencontrer. Toutes ces formes de politesse qui ne sont que pure hypocrisie lui répugnaient... Il remarquait que certains hommes affectaient dans leurs paroles un idéalisme sentimental et qu'ils se comportaient en même temps comme de véritables barbares à l'égard de leurs femmes, de leurs enfants et de leurs serfs; et il se révoltait contre cette sorte de sentimentalisme qui s'accommodait si bien aux conditions d'une vie qui n'avait en soi rien d'idéal [1].

Pour être soi-même, il faut consentir à ne pas ressembler aux autres, à les choquer, même dans les petites choses, — s'il en est de petites du point de vue élevé où l'on se place, — parce que les petites choses conduisent aux grandes, parce qu'en s'habituant à ne pas transiger avec le respect de soi-même dans le détail de la vie, on se prépare à montrer la même dignité dans des actes graves, importants, héroïques. C'est ainsi que, chez les nihilistes,

Tout mariage sans amour, toute familiarité sans amitié étaient condamnés. La jeune fille nihiliste, contrainte par ses parents de jouer le rôle d'une poupée dans une *maison de poupées* et de faire un mariage d'argent, préférait quitter sa maison et ses toilettes de soie; elle prenait une robe de laine noire très simple, coupait ses cheveux et allait à l'Université pour pouvoir vivre d'une vie indépendante. La femme qui s'apercevait que son mariage n'était plus un mariage, — que ni l'amour ni l'amitié n'unissaient plus ceux qui par la loi étaient mari et femme, — aimait mieux briser un lien qui n'avait plus rien de son caractère essentiel; et souvent elle s'en allait avec ses enfants, bravant la pauvreté, préférant

1. *Ouv. cité*, p. 305.

l'isolement et la misère à une vie toute conventionnelle qui aurait été une perpétuelle négation de sa propre personnalité [1]

C'est à dessein que nous avons choisi l'exemple du nihilisme qui nous montre sous une forme extrême et porté jusqu'à l'héroïsme le développement de la personnalité. On peut dire que c'est dans la poursuite du même idéal qu'apparaît dans le drame moderne le tragique des existences humaines. Quels que soient les extravagances ou les paradoxes de conduite auxquels ait pu donner lieu un individualisme farouche, il apparaît de plus en plus que la vie morale consiste, pour chacun, à donner sa mesure, à remplir sa destinée, c'est-à-dire à se retrancher dans l'asile inviolable de sa conscience, et à vivre dans la pleine indépendance et la sincérité absolue de son caractère. Ceux qui entrent dans cette voie sont les premiers à se rendre compte du danger qu'il y a à laisser à l'individu « une entière liberté d'action », mais ce danger, ils l'affrontent courageusement et espèrent le conjurer à force de loyauté et de franchise. Ils croient que « la liberté est encore le plus sage remède contre les inconvénients passagers de la liberté », que la libre critique, appliquée aux institutions et aux mœurs, saura dégager ce qui, en elles, mérite de vivre et de durer. Ils ne veulent enfin d'autre fondement à la société que la valeur personnelle des individus qui la composent.

Ainsi nous voyons que le caractère individuel, après

1. *Ouv. cité*, p. 306.

avoir été présenté d'abord comme une fatalité naturelle à laquelle l'homme s'efforcerait en vain de se soustraire, a été jugé ensuite un bien inestimable en soi, et proposé, à ce titre, presque comme l'objet même de l'éducation, comme l'idéal que chacun doit avoir en vue de réaliser pleinement. Ainsi, d'une part, l'homme *est* nécessairement ce qu'il est; de l'autre, il *doit être* tout ce que naturellement il est.

Nous aurons maintenant à chercher si ces propositions sont conciliables entre elles, si chacune d'elles est vraie et en quel sens elle l'est.

CHAPITRE VI

HYPOTHÈSE DE LA MODIFICABILITE DU CARACTÈRE

Le caractère et l'habitude.

A) *Du caractère.* — Même réduit au *tempérament*, le caractère comporterait des changements continuels et profonds. Le *tempérament* en effet comprend des éléments naturels et acquis. Il est modifié par le climat, le régime; il est donc *modifiable* ou susceptible d'éducation. En fait, il est modifié par des causes, non pas seulement naturelles, mais sociales, ex. : la profession. Le chef-d'œuvre de l'éducation : tel type *national* (ex. le Spartiate, le Romain) ou *professionnel* (le soldat, le magistrat, le prêtre). Le caractère est, en un sens, un produit social.

B) *De l'habitude.* — L'éducation n'est « qu'une habitude » (Rousseau). Mais l'habitude est de deux sortes : une violence faite à la nature et un développement de la nature. Fragilité de la première. Expérience des faux civilisés. La race plus forte que l'éducation. L'habitude toutefois peut être plus qu'une suite ou confirmation de la nature.

C) *Accord de l'habitude avec le caractère et développement du caractère par l'habitude.* — L'habitude n'est réelle et durable que si elle est adoptée par le caractère, si elle fait partie de la personnalité, ne lui devient pas étrangère et à charge, n'est pas un lien de servitude, mais un lien d'affection. Les habitudes ne sont pas le caractère, car il y a des habitudes qui ne sont pas *nôtres*, qui ne sont pas *nous*; il y en a même qui s'opposent au caractère, qui sont un joug, d'autres, qui sont un faux semblant du caractère, une attitude. Cependant c'est par l'habitude que le caractère s'affirme et se réalise. Il est l'habitude consentie, le pouvoir de se créer soi-même, c'est-à-dire de contracter des habitudes et de rester maître de ses habitudes.

L'opposition, que le langage courant établit entre la nature et l'habitude, — si elle est réelle, non verbale,

et doit être entendue comme une antithèse ou même comme une antinomie entre les deux termes, — soulève ou plutôt crée un redoutable problème, celui de savoir si la nature, le tempérament ou le caractère tient en échec l'éducation, ou si l'éducation a le pouvoir de transformer la nature, et, à la limite, l'efface et l'anéantit. Il semble que nous soyons enfermés dans cette alternative comme dans une impasse : ou l'éducation, qui « n'est qu'une habitude » (Rousseau), est vaine, ou elle est toute-puissante; ou elle se heurte à la nature, ne l'entame pas, n'en change pas les dispositions et les tendances, n'en entrave pas l'évolution, ne fait que la dégager, la mettre en lumière, lui donner occasion de se manifester et de se produire, ou elle crée une seconde nature, anéantit la première, forme les esprits, pétrit les âmes, suscite et trempe les volontés. Avons-nous donc à choisir entre ces deux hypothèses ou sont-elles à rejeter toutes deux comme étroites et fausses, et l'incompatibilité qu'on imagine entre elles n'est-elle qu'une fiction? C'est la question que nous allons examiner, en ayant en vue moins l'éducation en général que celle du caractère en particulier.

I

Quand on met en doute l'éducabilité de l'homme, on a coutume d'invoquer la fatalité de sa nature physique, laquelle commande sa nature morale. On est en cela bien mal inspiré, car une preuve très saisissante et

très forte du pouvoir de l'éducation se tire précisément au contraire des modifications si diverses et si profondes que subit notre nature physique. Ces modifications sont telles que, lorsqu'on vient à les considérer, c'est la notion de *nature* ou de *tempérament* qu'on ne trouve plus claire du tout. Qu'est-ce en effet qu'une nature qui peut être changée? On dit que l'habitude est une seconde nature. N'est-ce pas la nature plutôt qui serait une première habitude? En faveur de ce raisonnement qui, comme on sait, est de Pascal, il y a des présomptions très fortes, dont nous indiquerons les principales.

Il est certain que, si l'homme a une nature, cette nature est singulièrement transformée, contrariée, battue en brèche par l'habitude. De tous les animaux il est celui qui est soumis à l'action des causes extérieures les plus nombreuses et les plus diverses, qui est le plus porté à réagir contre ces causes, à s'y faire, à s'y adapter.

Sa sensibilité plus vive, plus délicate et plus étendue, son organisation mobile et souple qui se prête sans effort à toutes les manières d'être, et en même temps cette ténacité de *mémoire*, pour ainsi dire, *physique*, avec laquelle il retient les habitudes si facilement contractées; tout se réunit pour faire prendre à l'homme un caractère et des formes, analogues ou correspondantes au caractère et aux formes des objets qui l'entourent, des corps qui peuvent agir sur lui. C'est *en cela que consiste*, à cet égard, la *grande puissance de l'éducation physique*, d'où résulte immédiatement celle de l'éducation morale; c'est par là qu'il est *indéfiniment perfectible*, et qu'il devient, en quelque sorte, *capable de tout*[1].

1. Cabanis, *Rapports du physique et du moral*, 8e Mémoire, § III. Ce que Cabanis appelle *mémoire physique*, c'est ce que M. Ribot appelle *mémoire*

Citons des exemples, donnons des preuves de la force souveraine de l'habitude.

L'organisation animale, dit encore Cabanis, se modifie singulièrement par l'habitude : celle-ci peut, à la longue, rendre également nuls et les effets les plus utiles et les effets les plus pernicieux... L'organisation de l'homme (en particulier) est capable de se *prêter à toutes les manières d'être, de prendre toutes les formes*. L'homme peut, à la lettre, se familiariser par degrés avec les poisons; quelquefois même l'habitude lui rend à la fin nécessaires des impressions qu'elle seule a pu lui rendre supportables, et ce ne serait pas sans danger qu'on passerait du plus mauvais régime au régime le plus sage et le meilleur. Les habitants d'un pays malsain ne se trouvent pas toujours mieux d'un air plus pur; les asthmatiques, à qui les lieux élevés conviennent en général seuls, peuvent cependant quelquefois s'être fait une espèce de besoin de l'air épais et lourd auquel ils sont accoutumés; alors un air plus vif peut redoubler leurs accès et leur causer d'effrayantes suffocations. Enfin l'on a vu des prisonniers sortir sains et vigoureux des cachots infects où leurs crimes les avaient fait détenir longtemps, tomber malades, rester languissants au grand air et ne recouvrer la santé que lorsque de nouveaux crimes les ramenaient dans leur ancien séjour, devenu pour eux une sorte de pays natal[1].

Ainsi la nature peut subir des modifications radicales, profondes; elle peut être renouvelée, retournée tout entière, voire intervertie, écartée de sa voie normale, par l'habitude. D'autre part, elle est soumise à toutes les influences; elle peut contracter toutes les habitudes. Elle est donc, contrairement à ce qu'on admet d'ordinaire, essentiellement plastique ou muable. Elle ne

organique (*Mal. de la Mém.*, p. 5 et suiv.) et Hartley les actions automatiques secondaires (*secondarily automatic*).

1. *Loc. cit.*, § XI.

demeure pas ce qu'elle est primitivement; elle devient ce que les mœurs, la tradition, l'influence du milieu, les habitudes personnelles la font.

Pour plus de précision, on peut distinguer encore avec Cabanis un tempérament *naturel* ou primitif et un tempérament *acquis*. Le premier tient aux dispositions du système et des organes; mais que les impressions de l'individu soient assez fortes et assez réitérées pour changer ces dispositions, et le second apparaît. Autrement dit, le tempérament primitif est bientôt recouvert par le tempérament acquis, et c'est ce dernier, considéré comme la fusion des tendances innées et des habitudes contractées, qu'il nous est seul donné d'observer. Le tempérament naturel se devine, se conjecture et s'induit; il est supposé ou postulé comme la condition de l'éducation; mais le tempérament acquis, résultat de l'éducation, nous est donné; nous le constatons; c'est un fait d'expérience.

Attachons-nous donc à ce fait, appliquons-nous à l'analyser, à le définir. Si nous voulons avoir du tempérament *acquis* une idée nette et précise, nous devons le distinguer : 1° des modifications depuis longtemps opérées dans le tempérament et héréditaires (ces modifications, *consacrées* en quelque sorte par l'hérédité, peuvent être considérées comme faisant partie désormais de notre *nature primitive*, comme étant notre fond *originel* et *premier*); 2° des modifications naturelles, spécifiques, communes à tous les hommes, que produit l'âge : la *crise de la puberté*, par exemple. En mettant

ainsi à part les modifications qui se produisent chez l'individu antérieurement à sa naissance ou qui se produisent au cours de sa vie selon l'ordre de la nature, nous définirons le *tempérament acquis*, l'ensemble des modifications que déterminent chez l'individu des causes *accidentelles*, mais laissant des traces durables, comme la maladie, ou des causes *régulières*, *constantes*, comme le climat, le régime, les travaux habituels du corps et de l'esprit.

Nous rangeons parmi les causes du tempérament *acquis* la maladie et le climat, parce qu'ils modifient notre nature sans être cependant eux-mêmes à ce point naturels qu'ils rentrent dans les fatalités inéluctables, dans ce qu'on a coutume d'appeler le cours nécessaire des choses. L'homme peut lutter contre la maladie, la prévenir par l'hygiène, l'atténuer ou la guérir par un traitement approprié; il corrige de même ou atténue les effets du climat, s'aguerrit contre eux ou s'y adapte. Mais il en subit toujours profondément l'influence. La maladie change sa constitution, rompt l'équilibre des systèmes sensitif et moteur, fait prédominer le premier sur le second : ainsi chez les enfants maladifs, par exemple, la sensibilité est précoce et raffinée, et aussi l'intelligence, en tant qu'elle dépend de la sensibilité. Le tempérament varie de même avec le climat : dans les pays froids, les forces musculaires sont actives et puissantes, les forces sensitives, engourdies et faibles; et inversement, dans les pays chauds, dans les pays humides et marécageux, le tempérament est flegmatique, etc., etc.

Mais, si grande que soit l'influence des causes physiques sur notre nature, elle ne rend pas l'éducation nulle ; au contraire, elle fournit une matière et offre une prise à l'éducation. Dans ce qui nous asservit nous trouvons la condition de notre affranchissement. Si notre nature est modifiée jusqu'au fond par la maladie et le climat, c'est donc qu'elle est essentiellement modifiable, et par là elle relève de l'éducation. La liberté n'est qu'un nom donné à la plasticité de notre constitution physique et morale. Il est en notre pouvoir d'opposer les unes aux autres les diverses influences auxquelles nous sommes soumis et ainsi de nous en rendre maîtres, de les neutraliser, d'échapper à leur fatalité, de nous rendre libres.

Quand nous ne pourrions directement nous soustraire, par exemple, à l'action du climat, nous pouvons toujours commander notre régime. Or l'action du régime est au moins aussi grande que celle du climat, et l'une combat l'autre. Sous la même latitude, on trouve des peuples aussi différents que les Japonais et les Chinois, les Grecs et les Turcs ; il faut l'attribuer sans doute à la différence des races, mais aussi et plus encore peut-être à celle du régime. On a dit que la civilisation n'est possible que sous certains climats, les climats tempérés ; il faut dire aussi qu'elle n'est possible qu'avec certains régimes et n'a jamais fleuri que chez les peuples tempérants. L'usage habituel de l'opium en Turquie, dans la Chine et dans l'Inde, a contribué, autant et plus que le climat, autant et plus que le gouvernement dans ces pays,

à abrutir les peuples, à les rendre impropres à la civilisation. L'alcoolisme est de même, comme on sait, pour les nations d'Europe, une question de vie ou de mort. Plus généralement, « tout préjudice volontairement porté à la santé, tout *péché physique* » a des conséquences morales et sociales. « Peu de gens paraissent comprendre, remarque Spencer, qu'il existe une chose dans le monde qu'on pourrait appeler la *moralité physique*. Les hommes semblent croire en général qu'il leur est loisible de traiter leur corps comme ils l'entendent. » On voit le paysan, âpre et cupide, se tuer au travail, soumettre sa femme et ses enfants à un régime barbare, qui épuise leurs forces et ruine leur santé, l'ouvrier gaspiller au cabaret le meilleur de son gain et manquer à observer les règles de l'hygiène la plus élémentaire dans sa nourriture et son logement, tous les hommes enfin, à quelque condition qu'ils appartiennent, s'imposer ou subir des conditions de vie intolérables, amenant une usure rapide, la sénilité précoce, le déséquilibre mental. Le progrès indéniable de la civilisation dans l'ordre matériel se trouve ainsi perdu pour la majorité des hommes qui n'en savent pas apprécier les bienfaits, ou plutôt le progrès matériel, condition apparente du progrès moral, relève en réalité lui-même de l'éducation et des mœurs, et les nations qui, comme l'Angleterre, ont l'entente, le culte et le respect du *confort* moderne, en entendant par là le souci de l'hygiène autant que du bien-être, se trouvent par cela seul marcher dans la voie de la civilisation plus sûrement et mieux que ceux qui ont ou paraissent avoir

un idéal plus élevé. Il s'agit en effet, pour l'éducation, d'atteindre d'abord ce qu'il y a en nous de plus foncier, le tempérament, et de s'établir sur les bases de la vie physique.

Le tempérament *doit* recevoir une éducation, s'il en *peut* recevoir une. Or on a vu qu'il est instable par nature, puisqu'il dépend de la maladie, du climat, du régime. Cette instabilité paraîtra mieux encore si l'on considère qu'il peut être modifié, et à quel point, par des faits non plus *naturels*, mais *sociaux*, comme le métier. La profession façonne l'homme tout entier, commande ses goûts, ses idées, dirige sa conduite. Elle modifie profondément aussi sa constitution physique. Il est clair que le forgeron et le brodeur n'ont pas la même force musculaire; mais ils n'ont pas davantage le même tempérament, les mêmes maladies. L'homme de lettres et le paysan, celui qui surmène son cerveau et celui qui se fatigue les muscles ont une constitution physique aussi différente et plus différente qu'un Français et un Allemand, qu'un Anglais et un Hollandais. Qu'est-ce donc que le tempérament? Il paraît insaisissable et fuyant. On ne peut le fixer par la pensée. On le définira en disant, non ce qu'il est, mais ce qu'il devient ou plutôt ce qu'il peut devenir.

Encore n'avons-nous considéré que les modifications qu'il subit sous l'action de causes diverses, considérées isolément. Mais réunissons toutes ces causes, faisons-les agir ensemble et vers une fin unique. Nous verrons alors ce que peut l'éducation portée à sa plus haute puissance,

rendue systématique. C'est ainsi que les législateurs et les philosophes de l'antiquité ont conçu l'éducation, je veux dire comme un dressage méthodique et complet. Aussi est-ce l'antiquité qui a réalisé le chef-d'œuvre, le prodige (*monstrum per excessum*) de l'éducation : le soldat, le citoyen, l'homme formé de toutes pièces pour une fin unique : la défense, la grandeur et la gloire de l'État, ne vivant, ne respirant que pour réaliser et atteindre cette fin. C'est ainsi que Lycurgue a créé ce type unique dans l'histoire : le guerrier spartiate. Tous les Anciens, et les modernes à leur suite, ont admiré, et à juste titre, la discipline spartiate, non pour ce qu'elle a produit, mais pour l'exemple qu'elle a donné de la puissance de l'éducation, entendue comme le dressage de l'homme par l'homme. C'est ainsi encore que Rome a formé sa milice. C'est à Sparte, c'est à Rome que doit penser le moraliste qui réfléchit sur le pouvoir de l'éducation, car jamais ce pouvoir ne s'est montré si grand, n'a été étendu si loin, pas même au temps des jésuites qui se flattaient de faire des membres de leur ordre des esclaves dociles, des instruments parfaits.

Voici donc ce que peut faire l'art humain, appliqué à la formation du tempérament et du caractère, quand cet art déploie toute sa puissance et emploie tous ses moyens d'action : un homme en qui on ne retrouve plus aucun des traits de la nature primitive, un homme que le régime, le genre de vie, les exercices de chaque jour ont transformé, par exemple, en *pur soldat*. C'est ce qu'à un

moindre degré l'ensemble des circonstances, que désigne le terme général d'éducation, fait encore aujourd'hui de chacun de nous, à savoir : un *marin*, un *paysan*, un *magistrat*, un *médecin*, etc., chacun avec son tempérament, son caractère professionnel. Le mot de J. de Maistre : « J'ai vu des Français, des Anglais, des Italiens, des Russes ; je n'ai jamais vu l'homme tout court, l'homme *en soi* » trouve ici son application. Il peut s'interpréter en effet ainsi : J'ai vu des hommes particuliers, déterminés, *de tel* milieu, *de telle* condition, mais je n'ai point vu et désespère de voir l'homme de tous les temps, l'homme *universel et abstrait*; en un mot, j'ai vu et je vois tous les jours l'homme que *telle éducation* a formé, de *tel* tempérament ou caractère *acquis*, je ne vois pas et ne saurais voir ni même imaginer l'homme *naturel*, avec son caractère *inné*.

Mais quoi? Si l'homme réel est un produit de l'éducation, un faisceau d'habitudes, s'il est toujours ce que les circonstances, le régime, le climat et les lois l'ont fait, ne faut-il pas dire qu'il cesse d'être, qu'il n'a point de caractère propre, que sa personnalité s'évanouit? Nous ne concevons, à ce qu'il semble, la personnalité que par la résistance qu'elle offre à l'éducation, nous la jugeons distincte par définition des influences qu'elle subit. Mais la question est de savoir si la personnalité ne s'affirme que dans la lutte, si elle ne se manifeste pas aussi bien et mieux dans l'adresse avec laquelle elle se plie et la bonne volonté avec laquelle elle se prête à l'éducation. Est-ce que le Spartiate, par exemple, qui a subi l'épreuve

de l'éducation nationale, sort de cette épreuve avec un caractère amoindri? Est-ce qu'il n'a pas, en modelant son âme sur l'idée de son pays, développé sa nature propre, dégagé sa personnalité aussi bien et mieux que s'il n'eût reçu aucune éducation, je dis absolument aucune, et que s'il eût été abandonné à lui-même, à sa solitude, à son néant? Est-ce que la violence même, qu'il a subie, n'a pas tendu les ressorts de sa volonté, mis en relief son caractère, accusé les traits de sa nature individuelle? Il semble que oui, et que l'hypothèse contraire donne une idée étroite et fausse de la personnalité, et par là même de ses rapports avec l'éducation.

II

Mais avons-nous de l'éducation elle-même une notion plus exacte? L'éducation se ramène en dernière analyse à l'habitude. Qu'est-ce que l'habitude? S'exerce-t-elle dans le sens de la nature, l'a-t-elle pour condition et pour appui, ou va-t-elle à l'encontre de ses lois, tend-elle à l'effacer et à la détruire? On ne sait. Les deux thèses ont leurs représentants. Faisons-en la critique, recherchons ce qu'elles valent.

Nous considérerons d'abord l'opinion la plus hostile à l'habitude, celle de Rousseau. Rousseau prétend sauvegarder l'indépendance de l'esprit et du caractère; il réduit l'éducation au minimum, il veut qu'elle soit exclusivement *négative*; on peut prévoir qu'il s'élèvera contre les

habitudes en général, et ne voudra voir dans celles qu'on communique à l'enfant qu'un joug qu'on lui impose. En effet il ne lui suffit pas de ne faire contracter à l'enfant aucune habitude, il le défend contre celles qu'il pourrait contracter de lui-même. « La seule habitude qu'on doit lui laisser prendre, dit-il, est de n'en contracter aucune », aucune, pas même celle de « manger, dormir aux mêmes heures ». « Préparez de loin le règne de sa liberté et l'usage de ses forces, en laissant à son corps l'*habitude naturelle*, en le mettant en état d'être toujours maître de lui-même, et de faire en toute chose sa volonté, sitôt qu'il en aura une[1]. » La thèse de Rousseau n'est pourtant pas aussi intransigeante qu'on pourrait croire; car, après avoir paru flétrir l'habitude en général, après avoir dit qu'on s'y abandonne par paresse et qu'on devient plus paresseux en s'y livrant, il ne va pas cependant jusqu'à en proscrire l'usage, il ne vise qu'à le restreindre et à le surveiller. Il lui fait sa place dans l'éducation, place étroite sans doute, mais importante, d'autant plus importante qu'elle est plus exactement délimitée. « La seule habitude utile aux enfants est de s'asservir sans peine à la nécessité des choses, et la seule habitude utile aux hommes est de s'asservir sans peine à la raison[2]. » Qui ne voit que tout un système d'éducation peut sortir de ce précepte?

Au reste, si on met de côté les exagérations de Rousseau, si on ne s'en laisse pas imposer par son ton, son

1. *Émile*, I.
2. *Ibid.*, II, note.

accent, ses formules paradoxales, par tous les moyens qu'il emploie pour étourdir, subjuguer et éblouir son lecteur, si on s'attache à découvrir le fond de sa pensée, on trouve qu'il a une définition nette et remarquable de l'habitude, point de départ d'une théorie arrêtée et précise. Il distingue, sous le terme vague et équivoque d'habitude, deux choses entièrement différentes et même contraires : 1° une violence faite à la nature, violence qui ne saurait être que momentanément subie, contre laquelle on se révolte à la fin toujours; 2° un développement, un renforcement de la nature, lequel a et doit avoir des effets durables. Prise dans le premier sens, l'habitude ne pourrait être que fâcheuse; mais en fait, et par bonheur, elle ne se rencontre guère, ou est plus apparente que réelle; prise dans le second, elle existe réellement, et elle est utile et bienfaisante. Veut-on un exemple de ces « habitudes qu'on ne contracte que par force et qui n'étouffent jamais la nature »? Rousseau nous montre une plante « dont on gêne la direction verticale ». Cette plante, « mise en liberté, garde l'inclinaison qu'on l'a forcée à prendre »; mais ne croyez pas pour cela que sa nature soit changée, que le pli que vous lui avez donné soit définitivement acquis; « la sève » garde « sa direction primitive, et si la plante continue à végéter, son prolongement redevient vertical. Il en est de même des inclinations des hommes. Tant qu'on reste dans le même état (c'est-à-dire tant que les conditions de l'éducation demeurent) on peut garder celles qui résultent de l'habitude et qui sont le moins naturelles ;

mais, sitôt que la situation change, l'habitude cesse et le naturel revient [1]. »

Ces principes s'appliquent à l'éducation, ou plutôt sont ceux mêmes de l'éducation, car il n'y a pas à distinguer entre l'éducation et l'habitude. L'éducation « n'est certainement qu'une habitude ». Il y a donc une éducation apparente et éphémère et une éducation réelle et durable; la première est celle qui fait violence à la nature; la seconde, celle qui s'inspire de la nature, ne vise qu'à la développer et se conforme à ses lois. « N'y-a-t-il pas, dit Rousseau, des gens qui oublient et qui perdent leur éducation, d'autres qui la gardent? » N'ayons pas d'autre critère en éducation. Ne tenons pour véritable que l'éducation qui survit à l'âge où on la reçoit, que celle qui laisse une empreinte ineffaçable, et soyons assurés que cette éducation est celle qui ne s'éloigne point de la nature, qui a en elle son point de départ, son appui, ses conditions et sa fin. Il faut toujours compter avec la nature; on ne fait rien sans elle; et la sagesse consiste à travailler avec elle et pour elle. C'est en ce sens que se fera l'éducation d'Émile. Toute éducation qui serait dirigée dans un autre sens et selon d'autres principes, ne serait pas seulement fâcheuse, mais vaine et sans effet. Les succès qu'elle semblerait remporter ne seraient qu'illusion et trompe-l'œil. En effet « la plupart des habitudes que vous croyez faire contracter aux enfants ne sont point de véritables habitudes parce

1. *Émile*, I.

qu'ils ne les ont prises que par force et que, les suivant malgré eux, ils n'attendent que l'occasion de s'en délivrer ». C'est ce qu'on voit tous les jours, mais ce dont on rencontre parfois des exemples particulièrement frappants. Rappelons l'histoire de Pédrito, enlevé tout enfant à un milieu sauvage, soumis à l'éducation européenne la plus raffinée, en tirant, grâce à son intelligence, le meilleur parti et qui, un beau jour, s'échappe, fuit ses protecteurs qu'il aime, rompt avec ses habitudes de vie confortable et élégante, et va reprendre, au milieu des siens, une existence de paresse, de vagabondage et de misère, vers laquelle l'attirent ses goûts héréditaires et à laquelle on ne l'arrachera plus [1]. On n'a pas non plus oublié l'histoire de ce Chinois qui, ayant épousé une Française, l'emmena en Chine et là, repris par les habitudes du pays, cessa de la regarder comme son égale et

1. *Revue des Deux Mondes*, 15 juin 1869, cité par Ribot, *Hérédité*, p. 464-6. Cf. le fait suivant, que rapporte M. Paul Dumas dans les *Français d'Afrique* : « En 1868, pendant la famine, Lavigerie recueillit un grand nombre d'enfants abandonnés. Cette fondation charitable a donné lieu à la plus instructive, mais aussi à la plus navrante des expériences. 4 000 enfants environ lui ont passé par les mains; une centaine seulement sont restés chrétiens: presque tous sont revenus à l'islamisme. Ces orphelins ont d'ailleurs, en Algérie, la plus détestable réputation; les divers colons bien intentionnés qui se sont avisés d'en employer quelques-uns ont dû se débarrasser d'eux au plus vite; voleurs, fainéants, ivrognes, ils synthétisent tous les vices, ceux de leur race, qu'ils ont indélébilement dans le sang, et les nôtres par-dessus le marché. On a eu l'idée de les marier les uns aux autres; on a ensuite installé ces ménages dans des villages spéciaux, on les a pourvus de terres, on les a outillés, on les a mis dans le meilleur état pour bien faire. Les résultats ont été lamentables. En 1880, dans un ces villages, ils ont assassiné leur curé. » *In* G. Le Bon, *La Psychologie politique et la Défense sociale*, p. 252.

de la traiter avec les égards dus à une civilisée[1]. Concluons de ces faits que l'éducation n'est le plus souvent

1. Cf. J. Chailley, *La Femme aux Colonies* (conférence à l'Université des Annales, 10 déc. 1909).

« Il arrive quelquefois que des Européennes sont tentées d'épouser des hommes d'une autre race que la leur. On comprend parfaitement, par exemple, qu'une jeune Anglaise qui, à Cambridge ou à Oxford, rencontre un jeune Indien, distingué par l'intelligence, affable, correct, parlant sa langue, vêtu comme son père et comme son frère et vivant en apparence de la même vie, se dise : Pourquoi pas celui-là aussi bien qu'un Allemand, qu'un Italien, qu'un Français? — On conçoit très bien qu'une jeune Française, — et cela s'est vu, — rencontrant un de ces jeunes Annamites qui sont d'une race si fine, si distinguée, tellement distinguée et tellement fine que c'est nous qu'ils considèrent comme des barbares, se dise, elle aussi : Pourquoi pas? Il parle notre langue, il a vécu chez nous, il est pénétré de notre civilisation, je l'épouserai aussi bien qu'un Français.

« En fait cela semble tout à fait acceptable. En fait cela n'entraîne aucun inconvénient tant que l'on reste dans la métropole, dans la société française ou anglaise... Mais si, au lieu de rester dans la métropole, si, un jour, le ménage de deux races quitte l'Angleterre ou la France, s'il va s'établir, la jeune femme française, mariée avec un Annamite, en Annam, l'Anglaise, mariée avec un Hindou, aux Indes, s'il fixe surtout son domicile loin de la société européenne, alors il faut qu'on sache, il faut qu'on mette en garde l'opinion française et l'opinion anglaise sur ce point : fatalement l'enfant de notre race court à une diminution; pour elle, aucune chance de bonheur, aucune vie de société possible... Bientôt la civilisation de l'époux étranger va reprendre celui qui a essayé de lui échapper. Voici un jeune Annamite ou un jeune Indien qui aura quitté son pays pendant trois, quatre, cinq ans, plus ou moins; il aura pris nos habitudes, notre langue et, en apparence, les formes de vie de la société européenne ; il n'en aura pas pris la pensée; et, quand il rentrera dans son pays, toute la société indigène contemporaine et toute la longue série des ancêtres pèseront sur lui pour le ramener aux traditions, aux formes de pensée annamites ou hindoues. Que devient alors cette jeune femme qui a cru épouser un civilisé? D'une manière générale, dans la société européenne; la femme est la maîtresse de ses destinées, et souvent des nôtres; là-bas, elle se trouve être une esclave. Je n'insiste pas; mais nous sommes avertis par l'exemple d'un certain nombre d'entre elles qui, ayant fait de tels mariages, ayant quitté leur famille, leur nation, n'ont eu d'autre recours que d'implorer l'autorité de leurs consuls et le secours même de la force, afin de les tirer du milieu dans lequel elles étaient entrées et de les restituer à cette civilisation qu'elles avaient cru ne jamais quitter. »

qu'un vernis qui s'écaille au premier choc. Nous disions plus haut que l'éducation transforme la nature, la retourne tout entière, l'anéantit et la recrée. Rousseau nous avertit que c'est là une illusion. La nature ne saurait être vaincue. Chassez-la, elle revient au galop. Ribot, de même, conclut à la lutte inégale de l'éducation contre l'hérédité et les penchants innés. « Pensez, dit-il, à ce qui est contenu dans ces mots : une éducation accomplie... Il a fallu créer par une foule de procédés artificiels une seconde nature qui enveloppe si bien la première qu'elle paraît l'avoir absorbée. *Mais le plus souvent il n'en est rien.* »

Dirons-nous donc que l'éducation est vouée à un échec constant, que son action est vaine, toujours provisoire, plus apparente que réelle? Oui sans doute, si elle va à l'encontre de la nature; mais, si elle s'accorde avec elle, si elle ne tend qu'à la développer, à l'étendre et à l'enrichir, si elle n'est que la consécration et la confirmation du caractère, elle a au contraire un succès assuré et, loin d'affaiblir ou de ruiner l'éducation, ceux qui lui imposent pour loi de respecter la nature et de la suivre, pourraient soutenir avec raison qu'ils sont les vrais amis, les défenseurs éclairés et sages de l'éducation, car, en ces questions, la théorie n'est rien, le succès est tout, et ils ne se contentent pas de croire, ils prouvent que le succès de l'éducation dépend des conditions qu'ils lui imposent.

Toutefois il faut chercher s'ils ne se font pas eux-mêmes une idée étroite du pouvoir, du rôle et de la

fonction de l'habitude, et de ses rapports avec le caractère. D'une part, ils soutiennent que l'habitude ne peut ajouter à la nature et doit se contenter de la suivre, de s'y conformer et de la confirmer; de l'autre, ils semblent admettre que le caractère serait donné tout fait, et non point enveloppé et virtuel. Or ce sont là deux thèses trop absolues. En ce qui concerne le caractère, on peut dire qu'il n'est pas, mais devient, qu'il est une aspiration plutôt qu'un fait. Le poser d'avance comme tel ou tel, comme prédéterminé, ce n'est pas seulement faire une pure hypothèse *a priori*, partant arbitraire et gratuite, c'est encore, à ce qu'il semble, s'élever contre les faits, déclarer irrecevable ce qu'on se refuse à concevoir, montrer, si j'ose dire, de la prévention logique, c'est décider que le caractère ne peut acquérir de qualités vraiment nouvelles. En réalité, il est possible que la nature physique ou morale réalise un gain réel, s'enrichisse d'éléments nouveaux et surajoutés. Ce gain, c'est précisément l'habitude, qui serait ainsi, par rapport au caractère, non seulement un principe ou une cause de développement, mais encore une contribution, un apport réel. En tout cas, nos notions ne doivent jamais être des cadres rigides, dans lesquels nous disions d'avance ce qui ne doit pas entrer; nous n'avons pas le droit de décider, par exemple, que le caractère est fermé à toute habitude, qui ne serait pas le développement d'un germe éthologique préexistant. La vérité est que nous ne savons au juste les limites de rien, et que nous dépassons l'expérience et abusons de la raison, quand

nous déterminons exactement où commence et où finit la nature, où commence et où finit l'habitude. Il convient, dans nos affirmations sur de tels sujets, d'être réservés et prudents.

Toutefois il semble possible de dégager de la théorie de Rousseau une idée juste, qu'il a lui-même entrevue plutôt que formulée, et dont pourraient s'accommoder également ceux qui croient au pouvoir presque sans limites de l'habitude et ceux qui regardent la nature comme inaltérable et intangible. Quelque opinion qu'on ait sur le caractère et sur l'habitude, il faut croire en effet que l'une ne vaut, ou mieux n'existe, qu'en fonction de l'autre. L'habitude ne peut être que conforme à la nature, selon Rousseau. Sans doute! mais cela veut-il dire que c'est toujours à l'habitude de se conformer à la nature? La thèse serait alors étroite et fausse; elle reviendrait à nier les changements réels et profonds que l'habitude produit dans la nature elle-même. Au lieu que l'habitude se conforme à la nature, il se peut que le caractère ou la nature se conforme à l'habitude, y consente ou s'y prête. Il faut et il suffit que l'accord s'établisse entre l'habitude et le caractère. Peu importe que cet accord s'établisse au profit de l'une ou l'autre des parties en cause, qu'il y ait adaptation des habitudes au caractère ou adoption des habitudes par le caractère. Deux termes sont en présence qu'il s'agit de concilier d'une façon ou d'une autre, car ils n'existent ni ne peuvent exister l'un sans l'autre. Il n'y a d'habitude réelle et durable que celle qui rentre dans le caractère,

qui en fait partie intégrante, et il n'y a de caractère net et véritablement formé que celui qui se développe et s'incarne en des habitudes. On peut discuter sur la valeur hiérarchique des termes : caractère, habitude, mais, que ce soit au caractère ou à l'habitude qu'on accorde la prépondérance, on devra toujours poser leur rapport comme nécessaire. En tout état de cause, c'est leur synthèse qui importe et qui représente, en éducation, le fait capital.

Les habitudes, qui composent l'éducation, ne sont pas toutes dans le sens de la nature, puisque l'éducation a aussi bien pour but de corriger, de redresser ou de réformer notre nature que de la développer. Mais elles doivent toujours obtenir l'acquiescement de la volonté; elles ne sauraient autrement s'implanter et prendre racine en nous. Que l'habitude doive obtenir l'adhésion du caractère, c'est ce qui paraîtra évidemment désirable; mais qu'elle puisse l'obtenir et l'obtienne même naturellement, c'est ce qui se laisse peut-être moins aisément saisir et ce que nous voudrions montrer. Pour cela remontons à l'origine de l'habitude; voyons ce qu'elle est chez les enfants. Mme Necker de Saussure, qui prend le contre-pied des théories de Rousseau, qui rend aux habitudes en éducation toute l'importance que Rousseau voulait leur ôter, qui écrit qu'on doit du moins compter avec elles, qu' « il faut les avoir pour ou contre soi dans l'éducation », fait une remarque très juste et de grande portée sur la nature et le caractère des habitudes chez l'enfant. D'après elle, l'enfant n'est pas seulement

l'être le plus souple, le plus muable, le plus apte à contracter des habitudes, il est encore celui qui a le plus d'avantages et court le moins de risques à en contracter : pour lui, les habitudes n'ont pas leur inconvénient ordinaire, celui d' « engourdir les facultés », et cela tient précisément à ce que le conflit n'éclate point, mais qu'au contraire l'accord s'établit toujours entre son caractère et ses habitudes. En effet, plus l'enfant est jeune, « plus ses *habitudes appartiennent à son moral, à son âme.* Comme il n'agit pas encore par lui-même, il ne peut s'accoutumer qu'à prévoir. Il s'attend à une certaine succession d'événements et ses habitudes ne sont que *des craintes et des espérances* ; c'est *sur les désirs, sur les goûts, sur le caractère par conséquent que leur influence s'exerce...* Ce n'est que plus tard, lorsque l'activité s'est déployée et que le plaisir attaché à certaines actions commence à s'user que *l'âme peut rester en quelque sorte étrangère aux mouvements qu'elle avait d'abord commandés*[1]. »

En d'autres termes, l'enfant met du sentiment dans les habitudes qu'il contracte. D'abord l'habitude en soi lui est agréable : il jouit du cours régulier, uniforme et prévu des actes qu'il accomplit ou voit accomplir autour de lui; son esprit se retrouve et se complaît dans le groupement familier des choses. Ainsi il en vient à ne

1. N'est-ce pas là ce qui explique le charme particulier de l'enfance? Dans l'enfance, tout est sentiment, nouveauté et fraîcheur; à mesure qu'on avance dans la vie, tout se décolore, se fane et devient habitude, c'est à dire automatisme pur.

plus pouvoir séparer un objet de ses accessoires. « J'ai vu un enfant de neuf mois pleurer amèrement et refuser son déjeuner parce que la tasse, la soucoupe et la cuiller n'étaient pas dans leur position accoutumée. » Disposition heureuse dont on a tort de sourire! « Le goût de l'ordre est là en germe », il importe de le cultiver et de le développer en soi et pour ses effets. Même on doit trouver bon « que le besoin de voir chaque chose rangée à sa place devienne naturel chez les enfants ». D'autres habitudes également précieuses peuvent être acquises de la sorte et présenter le même caractère. « *Le goût de la propreté* a la même origine ; une tache est un déplacement, un désordre. Le dégoût naturel qui s'y associe ajoute la répugnance des sens à celle de l'esprit. La *pudeur* est aussi de même famille. » Des sentiments plus complexes, comme « le respect pour la propriété » se rattachent de même à l'habitude et proviennent d'associations d'idées.

La vie de l'enfant est surtout dans ses yeux; les objets qu'il voit constamment en regardant la personne qu'il aime font partie d'elle-même dans son souvenir; les habits, les petits meubles dont elle se sert ont pour lui beaucoup d'importance; il se la représente accompagnée de ses attributs comme nous voyons les dieux de la fable... Il peut même en devenir jaloux pour cette personne. J'ai vu une petite fille de dix-huit mois qui pleurait si quelqu'un touchait le panier de sa bonne à la promenade. Un jour que cette même enfant vit une femme inconnue emporter de la maison une robe de sa mère, elle poussa des cris affreux, scène qui se répéta le lendemain [1].

1. *L'Éducation progressive*, liv. III, ch. I.

Nous pouvons tirer de ces faits une autre conclusion que l'auteur qui les rapporte seulement pour montrer l'usage qu'on en peut faire en éducation. Nous pouvons nous en servir pour établir que l'habitude n'est pas dans le principe et n'est pas par nature, une étrangère, une intruse en nous, mais qu'au contraire elle ne s'introduit, ne se glisse en notre vie qu'à la faveur de la sympathie qu'elle rencontre ou éveille en nous, de l'adhésion que lui donne notre volonté, et ainsi est un élément de notre personnalité.

Le caractère originel, que nous reconnaissons à l'habitude, en est aussi le caractère normal. Autrement dit, l'habitude ne devrait jamais perdre le point de contact qu'elle a d'abord avec notre tempérament, ne devrait jamais cesser de répondre à nos goûts, d'être nôtre, personnelle, intime. Il ne faut pas qu'elle s'implante en nous comme un parasite, qu'elle se développe à part de notre personnalité, qu'elle reste en dehors d'elle; il faut que notre caractère se l'assimile, comme notre corps, la nourriture. Sans cela, elle sera toujours pour nous une gêne; nous en souffrirons comme d'un corps étranger, et par exemple d'une épine enfoncée en notre chair. Combien d'habitudes sont dans ce cas, que nous subissons comme un joug, et dont nous n'aspirons qu'à être délivrés! Ainsi nos habitudes professionnelles souvent nous pèsent; notre métier nous répugne, nous l'exerçons à contre-cœur. Tel employé paraît faire tranquillement sa besogne qui ronge en réalité son frein. Rien de plus misérable et de plus fréquent que de telles situations, et

cela dans tous les ordres, dans l'ordre du sentiment, comme dans celui de l'activité. Tel devoir, telle affection nous est à charge, n'est pour nous qu'une chaîne. Combien « d'honnêtes femmes, dit en ce sens La Rochefoucauld, sont lasses de leur métier ! »

En résumé, toute habitude nous lie, mais il est deux sortes de liens : des liens d'affection et des liens de servitude. Nos habitudes devraient rester ce qu'elles sont à l'origine, un enchantement, un charme, et ne jamais devenir une chaîne. Alors le devoir ne serait plus une contrainte ; chacun dirait : « Mon joug est doux et mon fardeau léger. » Tout au moins devons-nous garder aux habitudes d'ordre élevé leur caractère noble, généreux et volontaire, et n'abandonner à l'automatisme que nos actions indifférentes. « Il y a deux manières d'agir, dit un romancier : par amour et par habitude. Ce que vous recommencez habituellement, c'est-à-dire sans distinguer l'action nouvelle de celle qui l'a précédée, vous vous y prêtez en machine, omettant de prendre conscience de vous. » Or « il est toujours malséant de traiter de la sorte les phénomènes qui sont en soi d'activité supérieure. Nous devons nous donner amoureusement à tous les actes où notre personnalité apparaît, et nous laisser aller par habitude à tout ce qui est impersonnel en nous : la science du bonheur est de faire le plus de choses possible par amour[1]. » L'opposition de l'amour et de l'habitude est même ici poussée trop loin : l'habitude

1. Et. Bricon, *Les Anxiétés de Thérèse Lesieure.*

n'exclut pas l'amour, n'est pas nécessairement machinale; elle peut être, bien plus, elle est toujours, à quelque degré, un lien d'affection; une habitude ne dure, ou du moins n'a chance de durer toujours en nous qu'autant que nous y sommes attachés, qu'elle s'accorde avec notre caractère.

Nous sommes ainsi ramenés à la thèse de Rousseau : il convient que nous n'ayons, et en fait nous ne pouvons avoir que des habitudes conformes à notre nature. Mais qu'est-ce donc que notre nature? C'est ce qu'il nous importerait d'abord de savoir. Le malheur est que le précepte socratique est ce qu'il y a de plus difficile à pratiquer. Nous ne savons pas d'avance ou *a priori* ce que nous pouvons, ce que nous voulons, ce que nous sommes. Et nous ne le savons pas beaucoup mieux après expérience. Sans doute, dit M. Fouillée, « nous finissons, à force de vivre, par nous faire une idée de nous-mêmes », mais cette idée, par laquelle nous nous reconstruisons le « fantôme de notre vie passée », n'est pas plus vraie que celle par laquelle nous traçons la courbe de notre avenir. En d'autres termes, nous ne pouvons déduire les habitudes du caractère; nous ne pouvons pas davantage induire le caractère des habitudes. Tel, en effet, qui mène l'existence la plus réglée, la plus monotone, la plus unie, a une nature romanesque, aventureuse, est à l'étroit dans cette existence, y étouffe comme dans une prison. Tel autre, au contraire, qui a une vie tourmentée, active, pleine de hasards et de périls, a une âme pacifique et bourgeoise :

ainsi Ulysse n'aspire qu'à rejoindre Pénélope et son Ithaque; c'est contre son gré qu'il est un héros, un navigateur hardi. Donc, en un sens, les habitudes ne sont rien. Ce qui vaut ou ce qui compte, ce n'est pas la vie qu'on mène, ce ne sont pas les habitudes qu'on a, c'est la façon dont on prend sa vie, c'est l'accord qu'on établit, ou mieux, c'est le rapport, quel qu'il soit, qu'on établit ou qu'on laisse s'établir entre ses habitudes ou ses actes et son caractère. Nous ne pouvons nous connaître sans nous être éprouvés. Or l'épreuve du caractère, c'est l'habitude; mais l'épreuve de l'habitude elle-même, c'est sa durée ou plutôt la chance qu'elle a de durer par sa conformité avec notre nature. Nous voulons savoir ce que nous sommes. Demandons-nous si nous aimons la vie que nous vivons, si nous y sommes attachés, si elle est pour nous une source toujours renouvelée, je ne dis pas de plaisir, mais d'intérêt. C'est à peu près la question que se posait Stuart Mill, à l'époque de sa grande crise morale : Suis-je heureux? Et n'ai-je besoin, pour l'être, que de suivre la ligne de conduite que j'ai adoptée, que de rester fidèle au caractère que j'ai reçu de la nature ou que je me suis donné? Question redoutable, qui met en question à la fois nos habitudes et nos goûts.

Certes nous ne nous connaîtrons jamais tout entiers, et cela doit être, si notre caractère est en partie notre œuvre, s'il n'est pas fixé d'avance, s'il comporte de l'imprévu, voire de l'imprévisible, s'il ne se révèle et ne peut se révéler qu'à mesure qu'il se fait, qu'il sort du pos-

sible et entre dans l'être. Toutefois il ne nous manque, pour nous connaître, que de pouvoir répondre sérieusement, loyalement à cette question : Avons-nous fait l'accord entre nos habitudes et notre caractère? Nos habitudes n'ont-elles pas tout d'abord annulé en nous le caractère, de quelque façon qu'on l'entende, et quand même on l'entendrait comme issu tout entier de l'habitude et n'étant que le pouvoir de contracter des habitudes? En d'autres termes, les habitudes que nous avons acquises ne nous ont-elles pas ôté le pouvoir d'en acquérir d'autres? Bien plus, ne sommes-nous pas à ce point engagés dans les habitudes prises que, d'une part, nous les sentions comme insupportables et, de l'autre, nous ne puissions nous en défaire? Ou, si notre caractère n'est pas anéanti par nos habitudes, s'accorde-t-il avec elles, et dans quelle mesure? N'est-il pas au-dessous ou au-dessus d'elles? Au-dessous, en ce sens que nous aurions adopté un genre de vie, qui nous amoindrit et nous abaisse, qui laisse nos facultés sans emploi; au-dessus, en ce sens que nous assumerions au contraire un rôle au-dessus de nos forces, que nous prendrions une attitude que nous ne pouvons garder? Que d'égoïstes en effet s'efforcent d'être ou de paraître dévoués ! Que d'agités se croient laborieux !

Rien de plus ordinaire et de plus fâcheux que de contracter ainsi des habitudes autres que celles qu'on approuve, qu'on juge bonnes, qu'on s'en voudrait de ne pas avoir. C'est au point que l'habitude est généralement regardée comme portant atteinte à la person-

nalité, lui étant une servitude, un joug, lui faisant violence et la dominant. C'est là pourtant, selon nous, une vue étroite, un préjugé. Les habitudes sont le caractère éprouvé, fixé, réalisé; le caractère ne peut se concevoir à part des habitudes qu'il engendre, non plus que la conscience à part de ses états ou de ses modes. — Toutes les habitudes, il est vrai, n'expriment pas la personnalité, du moins au même degré : il en est qui ne sont que des besoins, d'autres qui sont des goûts. Les dernières seules sont normales, font partie de nous-mêmes; elles peuvent d'ailleurs, aussi bien que les autres, être le fruit de l'effort et du travail. Nous avons vu jusqu'où va la plasticité de notre nature; nous sommes ce que nous devenons, ce que nous nous faisons nous-mêmes, et le fond de notre être doit être cherché, non dans ce qu'il y a en nous d'immuable, mais dans ce qui évolue ou ce qui change et dans le principe même de notre évolution, en d'autres termes, dans nos habitudes et dans la source de nos habitudes. Notre seconde nature est aussi réelle que la première. Du moins il ne lui manque ou ne pourrait lui manquer, pour avoir la valeur de la première, que le plein et entier agrément de notre vouloir. C'est ce que les Anciens avaient bien vu : ils concevaient l'éducation comme une discipline exacte, rigoureuse, ou, ainsi que nous l'avons dit déjà, comme un dressage méthodique et complet; mais à l'éducation ainsi entendue ou dressage du corps ils donnaient pour complément l'éducation proprement dite ou dressage des âmes; ils savaient que, pour devenir fort

par exemple, il ne suffit pas d'exercer ses muscles, mais il faut avoir, ancré dans l'esprit, le culte et, si j'ose dire, le respect de la force; ils savaient que, d'une façon générale, la discipline ou l'habitude n'est rien, si elle n'apparaît pas comme la traduction exacte de l'idéal qui est dans les âmes. C'est ainsi qu'un traité d'éducation, comme *La République* de Platon, se rattache aux plus hautes conceptions de la politique et de la philosophie[1].

Sans porter la question de l'éducation du caractère jusqu'à ces hauteurs, disons que cette éducation a une étendue, pour ainsi parler, sans bornes, en raison de la plasticité remarquable de la nature humaine : notre caractère nous étonne nous-mêmes par ses métamorphoses; il est ouvert à toutes les influences; il est susceptible de toutes sortes d'habitudes; il revêt toutes les formes, sans qu'aucune l'épuise; même on est tenté de croire qu'il n'est qu'un produit éphémère des circonstances ou du milieu, qu'il s'évanouit à l'analyse; en réalité, il se maintient, se retrouve à travers ses changements; bien plus, il garde son originalité; il n'abdique pas, au moins nécessairement, lorsqu'il s'incarne et se fixe dans l'habitude; les lois qu'il subit sont celles qu'il se donne; les modifications profondes qui l'atteignent et le renouvellent tout entier ne sont que comme les phases d'une volonté changeante, mais qui préside elle-même à

1. « *La République* de Platon n'est point (Rousseau devrait dire : *n'est point seulement*) un ouvrage de politique, comme le pensent ceux qui ne jugent des livres que par leurs titres. C'est le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait. » (Rousseau, *Émile*, 1.)

ses changements. On envisage toujours le caractère du point de vue statique et on s'obstine à le concevoir comme une nature immuable; en réalité, il n'a pas besoin, pour être, d'être semblable, il suffit qu'il soit fidèle à lui-même, j'entends qu'il *s'accepte* dans ses changements, qu'il consente aux influences subies, à l'éducation reçue, et ainsi reste lui-même en devenant autre, garde sa personnalité en adoptant une vie et des habitudes nouvelles. Ainsi se concilient ou du moins apparaissent comme conciliables l'indépendance du caractère et le servage des habitudes, la liberté du vouloir et la soumission à l'éducation. Notre thèse consiste à ne regarder ni l'habitude ni le caractère comme existant en soi et se suffisant à eux-mêmes, mais à les considérer comme se conditionnant l'un l'autre ou existant l'un par l'autre. C'est la synthèse de l'élément inné et de l'élément acquis de notre nature qui est seule donnée, seule réelle, et qui constitue notre personnalité. Nous accordons ainsi le plus qu'il se peut au pouvoir de l'éducation, sans jamais atteindre ou plutôt en sauvegardant toujours la dignité personnelle. Nous poussons aussi loin que possible la modificabilité de l'homme, en lui donnant toujours pour limite la nécessité de respecter sa nature fondamentale et de demeurer d'accord avec soi. Les termes éducation et personnalité, habitude et caractère, loin d'être antithétiques, sont donc complémentaires; loin de se contredire, ils s'éclairent ou s'expliquent l'un l'autre.

CHAPITRE VII

LA POLITESSE COMME EXEMPLE D'HABITUDE A LA FOIS INDIVIDUELLE ET SOCIALE

Autant de politesses que d'individus. La politesse est un langage. Langage *commun* et style *personnel*. La politesse n'est pas une pure forme; elle suppose un état d'esprit qu'elle reflète et traduit et sans lequel elle ne saurait être. Inversement l'état d'esprit que la politesse exprime suppose des formes en dehors desquelles elle ne saurait se maintenir. Passage naturel des habitudes *sociales* à l'*individualité*. Accord de la forme et du fond, de l'habitude et du caractère, de l'éducation sociale et de l'originalité individuelle.

Appliquons ou plutôt justifions les principes précédemment posés; montrons, par les exemples et par les faits, qu'on peut contracter des habitudes sans compromettre l'indépendance et l'originalité de son caractère, et voyons à quelles conditions on le peut.

Nous choisirons, pour rendre la démonstration plus claire et plus probante, parmi les habitudes les plus répandues et les plus tyranniques. Il n'en est pas qui aient un domaine plus étendu, qui soient plus compliquées en leur détail, plus minutieuses que celles qu'on

appelle les convenances, l'usage du monde. La politesse, en effet, règle ou prétend régler nos mouvements, nos actes, notre attitude, nos gestes, toutes nos façons d'être, jusqu'à nos sentiments et nos pensées. Être poli, c'est d'abord accomplir certains actes consacrés, saluer, tendre et serrer la main, et accomplir ces actes avec la grâce, ou au moins l'aisance que donne l'habitude, sans prétention, sans gaucherie ni raideur; c'est ensuite prononcer les paroles d'usage, les formules par lesquelles on s'aborde, on échange des nouvelles de santé; c'est trouver et placer les mots aimables, tourner un compliment, un remerciement; c'est enfin observer, dans les sentiments comme dans les actes, les bienséances; c'est, en toute occasion, se montrer obligeant, serviable et empressé, penser aux autres, être prêt à leur faire le sacrifice de ses aises, de ses goûts, à se gêner pour eux. « Le respect, dit Pascal, est : Incommodez-vous! » Ce respect est vain sans doute, pris en soi, mais non comme symbole. En effet, il veut dire : Vous voyez, je puis me gêner, je me gêne pour vous, lorsqu'il ne s'agit que de vous être agréable; jugez donc par là que je me gênerais autrement et bien mieux, si vous aviez réellement besoin de mon amitié et de mon dévouement.

Mais ne voyons dans la politesse qu'un ensemble d'habitudes; ne cherchons pas quelle en peut être la valeur ou le fondement. De ce point de vue étroit, ne faut-il pas dire qu'elle offre un danger, qu'elle tend à uniformiser les hommes, à les rendre tous semblables les uns aux autres dans leurs paroles et dans leurs actes

et à faire perdre à chacun sa nature propre, originale, son pittoresque et sa saveur? En d'autres termes, la politesse ne porte-t-elle pas au maximum l'opposition du caractère et des mœurs, si par mœurs on entend les habitudes communes et par caractère ce qu'il y a de singulier ou d'individuel en chacun? Telle est, en effet, l'apparence. Mais, dans la réalité, la politesse n'annule pas, nécessairement du moins, le caractère. Je vais plus loin et soutiens qu'elle le met en montre et le fait valoir.

Je constate d'abord qu'il y a, en fait, autant de politesses ou de façons d'être poli que d'individus.

Ainsi il y a une politesse rogue, maussade, bourrue. Certaines gens remplissent leurs devoirs de société avec une mauvaise humeur évidente. Ils semblent dire : Je sais ce que je dois et n'y veux pas manquer, mais je sens aussi tout le poids de cette corvée à laquelle on peut voir que je ne me dérobe point; je la juge vaine, importune, tyrannique, odieuse. D'autres, au contraire, ont une politesse aisée et charmante; on dirait qu'ils sont naturellement tels qu'ils se montrent, qu'il ne leur en coûte point d'être aimables.

Il y a encore une politesse légère, impertinente, railleuse. Chez certains on devine cette arrière-pensée : Si vous saviez comme au fond je me moque des compliments et fadeurs que je vous débite, et de vous qui y croyez, et de moi qui n'y crois pas et pourtant vous les sers! Il y a, par contre, une politesse appliquée et naïve, qui donne et veut qu'on prenne les gestes pour les actes, et se prend elle-même pour la bonté.

Si l'on ne s'en tient pas au dehors, si l'on considère la politesse vraie, celle du cœur et des sentiments, et non celle des manières, combien plus encore on relève d'oppositions et de nuances! Comme il y a des poignées de main qui effleurent la main et n'osent la toucher, d'autres qui secouent les bras et écrasent les doigts, il y a une politesse froide, réservée, discrète, de défensive et de défiance, et une politesse chaude, sympathique, vibrante, faite d'ouverture et d'avances; l'une vous déconcerte, vous décourage et vous rebute; l'autre vous séduit, vous attire et vous fait illusion.

A un autre point de vue, il y a une politesse hautaine, protectrice, distante, à laquelle correspond une politesse humble, servile, obséquieuse et une politesse *égalitaire*, qui ne reconnaît point de hiérarchie, de caste, qui place tous les hommes sur le même rang et à laquelle répond la juste fierté de l'homme qui voit en tous les hommes ses pairs.

On distinguerait, à un autre point de vue encore, une politesse stricte, qui s'en tient à ce qu'elle doit, et une politesse empressée qui va au-devant des désirs, dépasse sans cesse notre attente et se surpasse elle-même.

Il serait aisé de continuer l'énumération. Mais on en a dit assez pour montrer que la politesse peut prendre toutes les formes, toutes les nuances et ainsi n'étouffe point la personnalité, la laisse apparaître, bien plus, lui est une occasion de se produire ou de se manifester.

Il en est, à ce point de vue, de la politesse comme du langage. Nous parlons tous la même langue, nous

employons tous les mêmes mots, les mêmes tours de phrase; le vocabulaire nous fournit à tous la même matière, la grammaire, la même forme verbale, et chacun de nous pourtant a sa façon à lui de s'exprimer, son style propre et original : *proprie communia!* La politesse, voire et surtout la plus exquise, manifeste de même, à travers les formes traditionnelles et par le moyen de ces formes, les sentiments et le caractère de chacun; elle n'est point impersonnelle, uniforme et banale. Elle a un côté individuel en même temps que social.

Comment en est-il ainsi? Nous l'avons dit déjà : toute habitude, qui n'est point purement mécanique, mais obtient l'adhésion de l'esprit, doit nécessairement avoir un caractère personnel. Pour que la politesse, comme le style, « soit l'homme », il suffit donc qu'elle ne soit pas une forme extérieure, mais réponde à un sentiment. Or il n'est point d'habitude qui puisse d'abord s'établir, et ensuite se maintenir et durer, si elle ne se fait agréer. La politesse en particulier doit être une tradition que notre esprit approuve et se croie tenu de respecter. Elle disparaîtrait bientôt si nous ne voyions en elle qu'une formalité vaine; nous la jugerions alors insupportable et nous en délivrerions comme d'un joug tyrannique. Pour l'observer, il faut y croire; il faut croire qu'elle est socialement nécessaire et moralement fondée. Cela est si vrai qu'à toutes les époques où la politesse ne s'accorde plus avec les idées régnantes, on s'insurge contre elle. Ainsi sous la Révolution, quand

elle n'apparaît plus que comme un abus de l'Ancien régime, on affecte de rompre avec ses usages; on proscrit les termes honorifiques; on remplace *Monsieur* par *citoyen*, *domestique* par *officieux*; puis le tutoiement devient obligatoire. Le civisme égalitaire s'offense de la politesse hiérarchique; il la poursuit comme contraire à ses principes.

Non seulement les formes de la politesse supposent un esprit qui les inspire et disparaissent si cet esprit disparaît, mais encore il y a une relation entre ces formes et cet esprit : les unes dérivent de l'autre. Ainsi les manières, réputées bonnes, ne sont pas les mêmes sous une monarchie et dans la république; elles sont plus cérémonieuses et plus distantes dans la première que dans la seconde. Les égards pour la femme ne sont pas non plus les mêmes lorsque sa condition est celle d'une inférieure ou celle d'une égale. Quand elle sera définitivement reconnue dans le Code et passée dans les mœurs, l'égalité des sexes fera sans doute disparaître la politesse chevaleresque et la remplacera par une camaraderie un peu rude. Il y a déjà des signes visibles d'une telle évolution.

Ainsi la politesse prend toujours et nécessairement la forme des esprits qui la reçoivent. Par là même, encore qu'elle ait un caractère social et soit l'expression des mœurs communes, elle ne laisse pas d'être à quelque degré particulière; les esprits, si disciplinés qu'ils soient, revendiquent toujours une certaine indépendance; c'est pourquoi la politesse varie d'une époque

à l'autre, d'un pays à l'autre ; il y a une politesse anglaise, française, etc. Non seulement la politesse traduit les idées et les sentiments particuliers et variables qui règnent dans une société donnée, mais, dans cette société même, elle porte la marque de l'esprit et du caractère de chacun de ceux qui adoptent l'usage commun et se conforment à ses lois, quand ce ne serait qu'en raison de la forme originale que revêt toujours l'adaptation de l'individu au milieu social. Les individus n'ont pas tous la même façon d'accomplir le cérémonial d'usage, de se présenter, de saluer ; ils ont chacun leurs gestes, leur attitude propres ; combien ne sont-ils pas plus personnels encore dans leur être moral, dans leurs sentiments, dans leurs idées, si pénétrés qu'ils soient des principes de l'éducation commune !

Cela revient à dire qu'on ne communique pas des habitudes sans communiquer l'esprit qui répond à ces habitudes, qui les justifie et les inspire. On ne fait pas adopter les manières de la politesse, sans en suggérer par là même les sentiments. Mais ne prend-on pas en cela une peine inutile? S'il est vrai que le fond prime la forme, ne pourrait-on pas, dans l'ordre de la politesse, s'attacher uniquement à l'esprit et aux sentiments et faire bon marché des usages et des formes extérieures? Bien plus, s'il s'agit surtout de sauvegarder l'indépendance du caractère et de créer ou de susciter la personnalité, ne devra-t-on pas aller jusqu'à affranchir l'individu de l'usage, jusqu'à l'abandonner à son inspiration propre, et, après s'être contenté de développer en lui

l'esprit de bienveillance et d'altruisme, ne devra-t-on pas lui laisser le soin et le mérite de témoigner, comme il l'entend, sa bienveillance? Les marques de politesse ne deviennent-elles pas plus aimables et plus touchantes quand on les sent inspirées par un sentiment personnel? La politesse traditionnelle serait donc une gêne inutile, bien plus déplaisante; elle nuirait à la politesse vraie qui est la naturelle expansion du cœur. Concluons qu'il faut s'en affranchir.

Parler ainsi, c'est céder à la tentation logique qui est de simplifier toujours à l'excès les choses. Certes il ne faut pas avoir la superstition des formes; il ne faut pas confondre l'étiquette et la politesse, pas plus qu'on ne confond la parade militaire et la guerre; mais d'autre part, il ne faut pas croire que, dispensés d'observer les formes traditionnelles, d'instinct nous en trouverions d'autres équivalentes ou meilleures. La spontanéité des bons sentiments peut fort bien manquer. En réalité, même dans l'ordre moral, l'individu invente peu et son invention est en partie imitation. Pendant longtemps il a besoin d'être porté par la tradition; de lui-même il ne s'aviserait pas toujours d'être ce qu'il doit; en tout cas, il ne saurait pas parler le langage qui convient.

Il suffit, pour s'en convaincre, de considérer ce qui se passe sous nos yeux. Il est beaucoup d'enfants qu'on affranchit aujourd'hui de toute contrainte, qu'en particulier on n'asservit point à une politesse réglée. On compte sur leurs bons sentiments; on s'en rapporte à eux pour être toujours ce qu'ils doivent, pour avoir pour

les autres les égards nécessaires. En quoi on se trompe fort; ces enfants paraissent déplaisants; ils se montrent effrontés, égoïstes, soit qu'ils soient tels en effet par une grossièreté de nature, soit qu'ils ne soient grossiers que par ignorance, ne trouvant rien de ce qu'il faut dire, étant gauches et empruntés, grossiers, si on peut dire, par maladresse, en toute naïveté et candeur. Il y aurait donc eu, de toute façon, avantage à les former; car l'expérience montre qu'ils ne se forment pas seuls. Pourquoi ne pas épargner d'ailleurs à l'enfant un long apprentissage, dans l'ordre même des choses qu'on le supposerait capable d'apprendre sans maîtres? Il a fallu des siècles pour amener les hommes à apporter dans leurs relations sociales des formes avenantes et polies; que l'enfant recueille le bénéfice de l'éducation de ses ancêtres; qu'il apprenne par l'imitation, par l'exemple, par une pratique machinale, ces manières, ces formes de l'usage qui ont une importance sans doute relative etmédiocre, mais réelle pourtant.

C'est la loi générale de l'évolution humaine : chacun de nous est d'abord et doit rester longtemps un *être social*; il n'acquerra que plus tard le droit d'être une *individualité*. Ce n'est donc pas entraver le développement de la personnalité de l'enfant, c'est au contraire jeter les bases de sa personnalité, que de lui communiquer tout l'apport social, que de le faire bénéficier de ce qu'il y a de consacré, de définitivement adopté, d'universellement admis dans les acquisitions de l'humanité. Plus l'enfant s'assimilera la tradition commune, plus il

sera apte à développer son individualité propre. En particulier, celui-là seulement qui sera formé, rompu aux convenances sociales saura prendre des libertés avec l'usage et s'en affranchir pour son compte, dans la mesure qui convient. J'en reviens toujours à l'exemple du langage, dont aussi bien la politesse n'est qu'une forme. Mieux on connaît la langue commune, plus on en possède les ressources, plus on est familiarisé avec ses tours, ses constructions, ses formes, plus on est en état de se composer un style à soi, de donner une forme personnelle à sa pensée. Est-il un langage plus appris que celui de l'homme sans culture et une politesse plus formaliste que celle de l'homme sans usage? Il ne faut pas s'en étonner. L'aisance, la perfection du langage et des manières tiennent à ce que, connaissant le détail des formes consacrées, on peut choisir entre elles et trouver la meilleure. C'est l'abondance et la variété de ces formes qui fournit à la personnalité les moyens de se révéler tout entière et de se manifester dans ses nuances. Ce qui semblerait donc devoir nuire à la personnalité la sert; ce qui semblerait devoir l'étouffer la développe. Nous n'avons donc pas à craindre pour l'individualité de l'enfant en lui faisant contracter les habitudes de tout le monde, en le soumettant à la tradition. Il sera d'autant plus lui-même, il se dégagera d'autant mieux de cette tradition, qu'il s'en sera plus fortement imprégné, qu'il l'aura plus complètement assimilée, qu'il en aura fait davantage son art, son moyen d'action, l'instrument de sa personnalité.

Il y a une autre raison encore pour astreindre l'enfant à la discipline exacte et rigoureuse du bon ton et des manières : c'est que les sentiments qu'on réveille ainsi indirectement en lui ont besoin d'être entretenus, confirmés par une pratique assidue. On peut dire que ce ne sont pas aujourd'hui les sentiments ni les idées qui font défaut; nous savons nos devoirs; on prend suffisamment soin de nous en instruire; le « moral » qui entre dans la politesse est d'ailleurs si élémentaire qu'il ne dépasse l'intelligence de personne. D'où vient donc que la politesse est encore par le monde si peu pratiquée? C'est que, chez un grand nombre, les sentiments qui l'inspirent n'ont point ces racines profondes que seule développe l'habitude. Le caractère individuel a donc besoin d'être établi sur les fortes assises de la tradition et de la coutume.

Par là on voit quelle est l'erreur de ceux qui croient n'avoir, pour développer l'individualité, qu'à l'affranchir des habitudes communes. Peut-on s'imaginer qu'il suffise d'aller à l'encontre de ce qui est établi pour montrer du caractère et de l'originalité? Comme si prendre la tradition à rebours n'était pas encore une manière de s'en inspirer et de la suivre!

Que dire de ceux qui croient, plus naïvement encore, qu'on peut directement, par une éducation *ad hoc*, former des esprits libres et des caractères indépendants? Comme s'il n'y avait pas contradiction dans le fait même de donner des leçons d'originalité! Flatter la fantaisie individuelle, acclamer le paradoxe, l'extravagance, ce

n'est pas favoriser l'essor de l'individualité; c'est empêcher de se former le caractère de l'enfant, en créant en lui ce caractère prématuré et factice, qu'on appelle une attitude, un genre, une pose, un tic ou une manie. Heureux encore quand le maître laisse à l'élève l'initiative de ses manies et ne lui communique pas les siennes propres! Il suffit de permettre à la personnalité de l'enfant de se dégager; il ne faut point en hâter l'éclosion; il faut considérer au contraire qu'elle sera d'autant plus accusée et plus forte qu'elle aura plus longtemps mûri, qu'elle se sera développée progressivement. L'enfant est naturellement enclin à l'imitation et docile : en cela ses facultés s'accordent avec ses besoins; il va au-devant de l'éducation qui lui est nécessaire. Si on le rend indépendant avant l'âge, il est gêné du rôle qu'on lui fait jouer, il devient prétentieux et gauche. Nous avons à lui assurer sans doute l'originalité de l'esprit et du caractère, mais par là il faut entendre une originalité réelle, normale et de bon aloi. Cette originalité est celle qui s'allie à l'éducation la plus forte. L'homme est de tous les êtres celui qui peut atteindre l'individualité la plus haute, mais par là même celui à qui l'éducation est le plus nécessaire, celui qui doit subir le plus longtemps l'influence sociale et conquérir le plus tard son originalité. Il doit commencer par s'assimiler tout ce qu'il peut apprendre des autres, par recueillir dans sa totalité le bienfait de la civilisation qui lui est échue en héritage; loin de compromettre ainsi son originalité, il amassera tous les matériaux dont sa person-

nalité doit s'enrichir et se former; l'être le plus différencié, le plus original est, en ce sens, le plus cultivé. Ceci est vrai du caractère comme de l'esprit et dans tous les ordres de la volonté comme de la pensée. On peut dire de l'éducation sous toutes ses formes, de l'humble politesse comme de la moralité ou de la science la plus haute : Peu de culture éloigne de l'originalité, mais beaucoup y ramène.

En résumé, la politesse, en même temps qu'une habitude, est une forme d'esprit; on ne l'adopte, on ne l'observe que parce qu'on la croit fondée, et chacun l'observe à sa manière parce qu'il l'interprète avec son esprit; elle a beau être un phénomène social, elle ne laisse pas de revêtir toujours une forme individuelle, d'avoir un caractère personnel. La tradition qu'elle renferme, loin d'être un obstacle au développement de l'originalité individuelle, devient le point de départ de ce développement; elle le provoque, le suscite, l'encourage, le soutient, l'enrichit et l'étend. Et ce qu'on dit ici de la politesse, on pourrait le dire de toute discipline. Elle est favorable à l'originalité; celle-ci n'est qu'une réaction individuelle contre les influences sociales ou qu'une mise en valeur des ressources que donne ou des forces que crée et développe l'éducation. Ainsi entrent dans la synthèse du caractère ces éléments divers et en apparence contraires : le physique et le moral, l'habitude et la volonté, les influences sociales et l'initiative personnelle.

CHAPITRE VIII

DE L'ÉDUCATION DANS L'HYPOTHÈSE DE LA MODIFICABILITÉ INDÉFINIE DU CARACTÈRE

Cette hypothèse paraît être le postulat de l'éducateur. Mais elle a contre elle l'expérience qui montre que le caractère original persiste en dépit de l'éducation, expérience, il est vrai, récusable, l'insuccès de l'éducation pouvant toujours être imputé à l'éducateur, ou à l'élève. Mais l'éducation, dans cette hypothèse, pourrait elle-même être dangereuse, pourrait devenir une confiscation des âmes au profit de l'État, d'après un système philosophique, religieux quelconque. Elle serait alors l'annihilation de l'individu.

Antagonisme de l'éducation et du caractère. (Ribot.) L'éducation n'a prise que sur les hommes sans caractère ou les *amorphes*. Elle est désorganisatrice des caractères ou produit les *instables*. Elle est donc nulle ou dangereuse. D'autre part l'éducation, ayant le caractère contre elle, tend à l'affaiblir. (Mme N. de Saussure.)

En réalité, on peut accorder l'éducation et le caractère, si on entend par éducation une influence consentie, non subie et si on conçoit le caractère, non comme stable, mais comme changeant et ayant en lui-même le principe de ses changements.

A la thèse de l'immutabilité du caractère, qui est dans l'ordre de la volonté ce qu'est la doctrine des idées innées dans l'ordre de l'intelligence, s'oppose la thèse de la modificabilité indéfinie ou plutôt de la modification incessante et jamais achevée du caractère, qui répond

à la doctrine de la table rase. Cette dernière est celle à laquelle tous les éducateurs semblent devoir naturellement se rallier; ils ont besoin d'y croire pour ne pas croire qu'ils font œuvre vaine; plus ils sont appliqués à leur fonction et zélés dans leur tâche, plus ils sont portés à voir dans l'enfant une nature transformable à volonté qui est entre leurs mains comme l'argile entre les mains du potier, qu'ils pétrissent et façonnent à leur gré. C'est parmi les éducateurs de profession qu'on rencontre en effet les derniers représentants, j'allais dire les représentants attardés de cette doctrine, en honneur au XVIIIe siècle, poussée jusqu'au paradoxe par Helvétius, d'après laquelle l'âme de l'enfant, caractère et esprit, serait formée tout entière par l'art de l'éducation.

Cette doctrine est-elle logiquement soutenable, psychologiquement fondée ou tout au moins recommandable en elle-même et pour ses effets?

Tout d'abord il est certain qu'elle n'est pas soutenable, sous sa forme absolue. Une même éducation produit des effets divers : des enfants d'une même famille, soumis aux mêmes influences, manifestent un tempérament et des goûts différents; chacun d'eux a son caractère originel, qu'on n'efface point, qui reparaît toujours. Cependant la thèse du caractère artificiellement modifiable est vraie, avec des restrictions et des réserves. Si l'éducation n'a point une action souveraine et unique, elle ne laisse pas d'avoir une action réelle, laquelle, pour n'apparaître pas clairement et être difficilement appréciable, ne laisse pas d'être toujours importante. Les échecs

mêmes en éducation ne peuvent être invoqués comme preuves contre l'éducation. Il n'y a pas de caractères irréductibles, et, s'il en est qu'on ne peut réduire, qu'on ne réussit pas à entamer, c'est peut-être qu'avec eux on s'y prend mal, on n'en use pas comme il convient. En fait, il n'y a, dans l'ordre vivant, aucun être que l'art humain ne puisse modifier : les plantes reçoivent, par la culture, des changements considérables, les animaux, par la domestication, perdent certains instincts et en acquièrent d'autres, et plus les êtres s'élèvent, plus ils sont susceptibles de s'adapter à des conditions nouvelles, plus ils se transforment et se laissent transformer. L'éducabilité ou le pouvoir d'évoluer, dans lequel il faut voir, selon Auguste Comte, l'équivalent de ce que les philosophes appellent le libre arbitre, est, chez les animaux supérieurs, à son maximum. De même, chez l'homme, qui est l'animal éducable par excellence, les races supérieures, les individus d'élite sont ceux sur lesquels l'éducation a le plus de prises et exerce l'action la plus énergique et la plus profonde. L'éducabilité au sens large, laquelle n'est qu'un cas particulier du pouvoir de modification spontanée, est donc une loi biologique, dont l'importance croît à mesure qu'on s'élève dans l'échelle des êtres vivants.

Mais, si grand qu'il soit et qu'on soit disposé à l'admettre, le pouvoir de l'éducateur a des bornes. Il n'est point une création. L'élève ne sort pas des mains de l'éducateur, comme l'homme des mains de Dieu, dans le récit de la Genèse ; il n'est pas ce qu'on le fait, il ne

devient pas ce qu'on veut; il n'est pas fabriqué tout entier et de toutes pièces. Il existe par lui-même, il a un caractère, une individualité propre, et il le faut bien, pour que l'éducation même soit possible; celle-ci en effet ne détruit pas la nature, ne se substitue pas entièrement à elle; elle la suppose, comme condition et comme matière; elle ne peut que la former et la développer, elle s'en sert pour réaliser ses créations, elle s'appuie sur elle pour la dépasser. Le mot même de caractère évoque l'idée d'un fonds originel que l'éducation exploite, et ne donne point.

La thèse de la modificabilité indéfinie du caractère se recommande-t-elle du moins par ses effets? Peut-elle être dite bienfaisante, en ce qu'elle stimule et entretient le zèle et le dévoûment des personnes vouées aux tâches ingrates de l'éducation, en ce qu'elle est la condition de la vocation pédagogique des Pestalozzi et autres? Faut-il regarder comme respectables, faut-il craindre d'entamer des convictions à base d'erreur? Il paraît certes à première vue désirable que l'éducation ait sur les âmes un pouvoir absolu. On entrevoit le parti admirable qu'on pourrait tirer d'un tel pouvoir. Le législateur, d'un coup de baguette, comme les bonnes fées d'autrefois, ferait sortir de terre la société idéale que les philosophes rêvent et décrivent et que les politiques essaient en vain de fonder. Une bonne hygiène et thérapeutique morale, assurée à tous les individus, ferait disparaître le vice et le crime, fleurir la vertu; il n'y aurait plus que joie et bonheur dans la société régé-

nérée. N'est-ce pas ainsi que raisonnent nos utopistes? Et, à supposer qu'ils aient tort, ne faut-il pas souhaiter qu'ils aient raison, que dis-je? ne faut-il pas quand même leur donner raison? N'y a-t-il pas des erreurs généreuses, des préjugés utiles et n'est-on pas mieux inspiré de les suivre que l'opinion contraire, quoique vraie? C'est à propos de l'éducation qu'on a été amené à énoncer la thèse du mensonge bienfaisant (ψεύδεσθαι ἐπ' ἀγαθῶ). Cette thèse est au moins risquée. On est tenté d'en prendre la contre-partie et de déclarer en général suspectes les théories qui ne sont qu'édifiantes. Il ne suffit pas en effet de se prévaloir de ses intentions, il faut encore prouver qu'on a l'autorité requise pour exercer le pouvoir que l'on s'attribue et que l'on réclame. Si l'éducation était, comme on le suppose, la prise de possession des âmes, il faudrait trembler devant un tel pouvoir et redouter ceux qui l'exercent. En effet ceux qui donneraient l'éducation et nous prépareraient cette société parfaite, à laquelle il n'a manqué jusqu'ici que les moyens d'exister, formeraient les caractères, les mœurs, réglementeraient le régime, le costume, disposeraient, dans le plus petit détail, de la vie et de la personne de chacun, procéderaient à la façon de ces sauvages, qui compriment à la naissance le cerveau de leurs enfants pour supprimer les bosses contraires à l'esthétique de la race. On reviendrait à la conception antique du législateur-éducateur : Lycurgue et Solon, dans l'ordre historique et réel, Platon dans l'ordre idéal. L'éducation serait, comme l'a bien vu Rousseau, l'en-

tière confiscation des âmes au profit de l'État, la formation exclusive du citoyen ou de l'être social, l'anéantissement poursuivi et voulu de l'homme, au sens individuel et privé du terme. Or qui ne s'effraierait à la pensée que la sagesse d'un homme, fût-ce d'un homme de génie, et d'un génie généreux et élevé comme Platon, ou la sagesse collective d'un peuple, bien plus suspecte encore, décrète ce qui doit être la vérité et la vertu pour chaque homme qui naît dans une société donnée? Le pouvoir absolu ne se défend pas plus en éducation qu'en politique, à supposer qu'on puisse distinguer ici l'éducation de la politique et que l'une ne soit pas l'instrument de l'autre. Un tel pouvoir ne serait légitime, logiquement défendable que si, d'une part, l'éducateur représentait la raison absolue, était infaillible, et que, de l'autre, l'élève fût entièrement dénué, voire incapable de raison, fût une table rase.

L'éducation, prise en soi, et considérée sous sa forme absolue, comme la confiscation des âmes et le dressage moral, est donc un danger. Poussée à l'excès, elle serait l'annihilation des caractères, des intelligences, en termes plus précis, de ce qu'il y a en nous d'individuel. Elle coulerait tous les esprits dans le même moule, elle ferait disparaître toute diversité, toute originalité de vie et de pensée.

Mais nous raisonnons ici dans l'abstrait et peut-être croira-t-on que nous nous en prenons à une entité et à une fiction. Il faut donc montrer que les méfaits de l'éducation sont réels, tombent sous l'observation, et

ne sont pas simplement ici logiquement supposés et déduits. L'éducation tend à uniformiser les hommes, à les marquer d'un caractère *commun*, national, professionnel, etc., qui recouvre et efface les traits individuels. On cesse d'être *un* homme, on devient *l'*homme de son pays, de sa province, de sa condition, de son milieu social, de sa famille, etc. On se dépouille de sa personnalité, on acquiert une personnalité factice, on réalise le type consacré de l'*écolier*, de la *jeune fille*, du *jeune homme*, du *soldat*, du *magistrat*, du *professeur*, etc. Parfois il y a là un simple phénomène de mimétisme social : on revêt autant de caractères d'emprunt qu'on traverse de milieux divers. Mais si l'éducation reçue se prolonge, si surtout elle est enracinée, profonde, si elle s'exerce à la fois dans tous les sens, si elle s'empare du cœur, de l'esprit tout entier, si elle est une ambiance qui ne se renouvelle point, exclusive, alors elle est l' « empreinte » ineffaçable, si souvent signalée dans le caractère « prêtre » (*Tu sacerdos in æternum!* Voir les romans de Ferdinand Fabre), ou dans les caractères formés par l'éducation cléricale (Voir la *Maison du Péché* de Marcelle Tinayre, l'*Empreinte* d'Estaunié); alors elle est la tunique de Nessus, le poison qui s'insinue dans les veines et dont l'individualité meurt ou est transformée (Voir l'*Évangéliste* de Daudet). A vrai dire, personne n'échappe aux influences de l'éducation, et le cas extrême de l'éducation étroite, artificielle et fausse, pouvant perdre et corrompre les natures les meilleures, prouve combien toute éducation est dangereuse, qui

n'est que bonne, qui n'est pas parfaite de tous points et en tous sens. C'est ce que chacun sent d'instinct et c'est ce qu'on veut dire quand on parle de la nécessité, pour un homme, de s'arracher à son milieu, de rompre avec le cercle étroit d'habitudes contractées dès l'enfance, de vivre avec d'autres hommes, ayant d'autres idées, d'autres mœurs, d'élargir son expérience et de réagir, en un mot, contre son éducation, quelle qu'elle soit. L'éducation est, en effet, quoiqu'elle s'en défende, et contre son intention même, l'ennemie née de l'individualité, de l'originalité de l'esprit et du caractère; elle professe le respect de la personnalité, elle déclare qu'elle ne veut que la former et la développer; en réalité, elle crée toujours un caractère artificiel, plus ou moins imposé par les nécessités mêmes de la vie sociale.

Le conflit de l'éducation et du caractère que nous indiquons ici est si bien reconnu par M. Ribot, qu'il en fait le point de départ de sa classification des caractères. Il distingue en effet ceux qui par nature sont soustraits à l'éducation et ceux qui y sont au contraire soumis. Les premiers sont ceux que leur originalité native préserve des influences et met à l'abri, si on peut dire, des dangers, mais sans doute aussi des bienfaits de l'éducation. Ce sont les caractères par excellence, à la fois uns et stables. « La marque propre d'un vrai caractère, c'est d'apparaître dès l'enfance et de durer toute la vie. On sait d'avance ce qu'il fera ou ne fera pas dans les circonstances décisives. Tout ceci équivaut à dire qu'un véritable caractère est *inné*. »

L'éducation serait donc sans prises sur les caractères vrais : elle ne les ferait point, elle ne les déferait point non plus. Elle s'exercerait uniquement sur les caractères informes, sur « les amorphes », mais son action alors serait encore très grande et très étendue, car ceux-ci « sont légion »; ils forment l'immense majorité, ce que Nietzsche appelle le « troupeau ». A vrai dire, M. Ribot partage les hommes en deux groupes : ceux qui ne doivent rien à l'éducation et ceux qui lui doivent tout, les caractères véritables ou *innés* et les caractères d'emprunt ou *acquis*. Ces derniers « n'ont pas de forme qui leur soit propre. En eux, rien qui ressemble à une vocation; la nature les a faits plastiques à l'excès. Ils sont *intégralement le produit des circonstances, de leur milieu, de l'éducation qu'ils ont reçue des hommes et des choses*. Un autre, ou, à défaut de cet autre, le milieu social, veut pour eux et agit pour eux. Ils ne sont pas une voix, mais un écho. Ils sont ceci ou cela, au gré des circonstances. Le hasard décide de leur métier, de leur mariage et du reste : une fois pris dans l'engrenage, ils font comme tout le monde. Ils ne représentent pas un caractère *individuel*, mais *spécifique*, professionnel; ce sont des copies en nombre illimité d'un original qui a existé autrefois. » M. Ribot a donc, à l'égard de l'éducation, une opinion assez irrévérencieuse; il lui abandonne les caractères qui ne comptent pas et, à vrai dire, n'existent pas; il lui retire les autres, à savoir l'élite. Cette opinion est-elle juste? Il semble que l'auteur ait lui-même senti ce qu'elle a de

paradoxal et d'outré, car il éprouve le besoin d'expliquer sa pensée,... en l'atténuant. Ainsi il n'est pas absolument vrai, dit-il, — il « n'est vrai qu'à demi », — « que c'est le propre de la civilisation de faire des amorphes et que c'est grâce à elle qu'ils pullulent ». La barbarie en effet est au moins aussi « défavorable au développement individuel »; le conformisme social existe, et est porté à son maximum dans « la tribu, le clan, avec ses mœurs, coutumes, rites, traditions, qui pèsent sur chacun de tout leur poids, qui ne peuvent être discutées ni enfreintes, où toute innovation est rejetée avec horreur ». Il semble donc qu'il n'y ait rien à conclure de ces deux faits extrêmes, si ce n'est que l'amorphisme s'accommode de tous les régimes, n'est lié à aucun et est une loi de la nature humaine.

M. Ribot va plus loin; il met à la charge de l'éducation un autre méfait encore : celui de produire ces êtres désorientés, qui ne peuvent se fixer et ne savent où se prendre, ces êtres toujours différents d'eux-mêmes qu'il appelle des « instables ». « Les *instables* sont, dit-il, les déchets et les scories de la civilisation, et on peut l'accuser à juste titre de les multiplier. »

Ainsi, en résumé, l'éducation serait sans pouvoir sur les caractères vrais; elle aurait au contraire un pouvoir exorbitant sur les caractères neutres qu'elle formerait tout entiers; elle aurait enfin sur quelques-uns une action dissolvante, elle leur ôterait le peu de personnalité qu'ils ont, les rendrait incapables de se conduire et ne saurait pas davantage les diriger.

Si l'on ajoute que l'éducation peut être mal inspirée, maladroite, fâcheuse, on voit combien, loin d'en trop attendre, il faut au contraire souvent s'en méfier. Bien plus, en ce qui concerne le caractère et la volonté en particulier, il semble que l'éducation soit toujours plus nuisible qu'utile. En effet, dit Mme Necker de Saussure, on ne peut « augmenter chez un enfant l'énergie morale », mais « il est aisé de la diminuer », et on la diminue en fait, toujours, qu'on le veuille ou non, mais le plus souvent à dessein et de propos délibéré. Comment le caractère de l'enfant pourrait-il, d'ailleurs, être l'objet de l'éducation? Il est « un obstacle dans l'éducation! » « Tout ce qu'on désire donner à l'enfant : instruction, application, sagesse, générosité, bonnes manières, exige le sacrifice continuel de la volonté. Diminuer l'énergie est un parti tellement commode qu'on le prend souvent sans y songer. Peut-être qu'en y songeant on se conduirait encore de même. Quand les écarts de la volonté sont toujours à craindre, quand on est loin et bien loin d'être rassuré sur sa direction, comment travailler sérieusement à lui faire prendre une force qui pourrait n'être qu'un danger de plus? » Mais laissons les intentions, ne voyons que les faits. « L'éducation, dit le même auteur, n'est le plus souvent qu'un système de moyens pour affaiblir la volonté. Persuasive et insinuante, elle l'empêche de se former; sévère et inflexible, elle la fait se ployer ou la brise. Elle vise à faire contracter de bonnes habitudes et le propre des habitudes est précisément d'obtenir des actions sans le concours

de la volonté. » Ainsi, d'une part, les psychologues soutiennent que le caractère existe par lui-même et ne doit rien à l'éducation, de l'autre, les pédagogues avouent que l'éducation a le caractère contre elle, est tentée de le combattre et, sous couleur de le discipliner, ne réussit qu'à l'affaiblir. Faut-il donc conclure qu'il y a antinomie entre l'évolution de la personnalité et l'éducation, que l'une se fait sans l'autre et qu'elles ne peuvent que se nuire l'une à l'autre? En d'autres termes, faut-il former le vœu qu'à l'égard du caractère, l'éducation ne réussisse pas ou du moins ne réussisse pas trop, et que l'enfant reste, dans une certaine mesure, un indiscipliné, un indépendant, ce qu'on appelle en souriant un mauvais sujet? Ce n'est pas là un paradoxe ou, si c'en est un, c'est un paradoxe qui renferme une part de vérité. Du reste, je le demande, est-ce que le mauvais sujet n'est pas toujours, en France, à quelque degré sympathique, et avec raison, s'il n'y a pas de pays où l'éducation, sous des formes plus douces, soit plus enveloppante, plus comprimante au fond? Ne fait-on pas bien d'applaudir à la réaction de l'enfant contre un système qui prétend l'accaparer tout entier? Le mot de Renan : « Si j'avais été chef d'école, je n'aurais aimé que ceux de mes disciples qui se seraient séparés de moi », ne s'applique-t-il pas mieux encore à la formation du caractère qu'à celle de l'intelligence? Les parents les plus sages ne doivent-ils pas trouver bon aussi que leurs enfants n'obéissent pas trop?

Prenons garde pourtant que l'éducation ne saurait

valoir seulement par ses échecs, par la réaction qu'elle provoque, car alors elle tirerait sa valeur de ses excès mêmes; plus elle serait opprimante, plus elle développerait l'esprit d'indépendance. C'est une théorie bien risquée que celle qui prétend que le bien sort de l'excès du mal. Outre qu'on pourrait faire l'économie du remède en supprimant la maladie, les réactions contre le mal ne sont jamais un pur bien; elles sont plutôt un excès opposé à un autre. Ainsi la révolte contre l'injustice, qui paraît généreuse en son principe, peut n'être en fait qu'un instinct de vengeance et de haine, procédant d'un cœur ulcéré. De même la réaction contre la sujétion n'est pas nécessairement l'indépendance, mais est bien plus souvent l'indiscipline et l'esprit frondeur.

Enfin il semble que le conflit de l'éducation et du caractère repose en partie sur des équivoques. En effet, on pose en principe que le caractère est inné et immuable; cela revient à écarter d'avance systématiquement toute part contributive de l'éducation à son développement. Mais ne définirait-on pas aussi bien et mieux le caractère, l'ensemble des changements qui se produisent au cours d'une vie individuelle et le principe de ces changements? On ne pourrait plus dire alors que l'idée de caractère contredit et exclut celle d'éducation; il apparaîtrait au contraire que les caractères les plus éducables, les plus ouverts à toutes les influences, les plus modifiables, les plus susceptibles de se développer et d'évoluer, ne sont pas les médiocres, les neutres et les amorphes, mais les natures riches, fécondes et bien

douées. C'est une grande erreur de croire que l'éducation agit surtout ou uniquement sur les natures moyennes. Il faut que les idées courantes à la fois sur l'éducation et sur le caractère soient bien superficielles et bien vagues pour qu'une telle opinion soit passée à l'état de dogme et trouve créance auprès de psychologues de la valeur de Ribot, Höffding, etc. En réalité les vrais caractères ne sont pas réfractaires à l'éducation; ils sont plutôt les seuls qui en profitent et à qui elle ne peut nuire. Au contraire, l'action qu'on attribue à l'éducation sur les natures moyennes est bien illusoire : elle n'est ni profonde ni durable; elle est toujours incertaine; elle n'opère qu'à la condition de se renouveler sans cesse et de n'être pas remplacée par une autre contraire. On fait tort également à l'éducation et au caractère en les regardant comme incompatibles. Le caractère n'est pas un type voué à l'immobilité, toujours fidèle à lui-même, n'est pas non plus une substance qui contient en elle tous ses changements, une formule qui se déroule; il est un être vivant, autonome qui évolue, se transforme, se crée, se perfectionne et progresse, c'est-à-dire qui devient autre, sans cesser d'être le même, qui se dépasse sans pour cela se renier. Le mot *éducation* exprime, aussi bien et mieux que celui d'évolution, cet enrichissement d'un être qui ne porte pas atteinte à l'*individualité* de cet être. L'éducation, d'autre part, n'est pas attentatoire à l'indépendance du caractère, si elle est pratiquée et entendue comme elle doit l'être, à savoir comme une influence exercée sans doute

sur l'individu, mais qui n'est acceptée par lui qu'autant qu'elle est conforme à sa volonté et à sa raison, qu'autant qu'elle est et lui apparaît ce que sa raison mieux inspirée ou mieux éclairée, mieux informée eût trouvé d'elle-même; le caractère le plus jaloux de son autonomie ne peut s'offenser et en effet ne s'offense point d'une éducation qui n'est qu'un appel à sa raison propre. Or c'est cette éducation qui est la seule réelle et qui porte. Toute autre influence, à laquelle on donne abusivement le nom d'éducation, n'est qu'un dressage mécanique, et ne peut produire que des *attitudes* au sens précis que nous donnons [1] à ce mot. L'éducation véritable ou proprement dite, seule capable de produire des *habitudes*, est donc une aide apportée à l'évolution spontanée du caractère, et, en dépit des apparences et contrairement à l'usage de la langue, qui exprime la réalité trop souvent abusive des faits, les mots *éducation* et *caractère*, pris au sens élevé et idéal, expriment sous deux formes différentes la même idée.

1. Voir plus loin.

CHAPITRE IX

DE L'ÉDUCATION FORMELLE DU CARACTÈRE COMMENT SE RÉALISE L'UNITÉ DU MOI

Le caractère considéré comme l'unité du moi, est un *idéal*, non un *fait*, une fin visée plutôt qu'atteinte. Il n'existe pas d'emblée, mais il a à se dégager, à se constituer. La première forme de la volonté est la volonté instable, le caprice, la mobilité d'humeur, l'anarchie des tendances, la volonté sans nerfs d'arrêt. Types : l'enfant, la femme, l'Hassan de Musset. Au caprice s'oppose le *caractère* ou volonté suivie, réglée. Ruskin : symbole de la mouche et du chien.

Passage du caprice au caractère. Condition de ce passage : « la mémoire de la volonté ». (Herbart.) Vouloir, c'est se souvenir, se souvenir, non pas seulement des choses voulues autrefois, mais de sa volonté même et persister dans cette volonté. Le caractère est la fidélité à soi et à son passé.

Par suite, rien de plus contraire à l'éducation du caractère que la *gâterie*, l'affaiblissement et l'affadissement des sentiments, rien de plus favorable que l'affermissement du vouloir par la conservation des impressions reçues.

Le caractère suppose, en dehors de la « mémoire de la volonté », la *raison*, qui supplée à l'insuffisance et remédie à la sécheresse des sentiments et des souvenirs, la raison qui est le *sentiment à l'état abstrait*, le *devoir*. Le caractère est l'attachement à des *principes*. Mais la *raison* ne se distingue pas des sentiments, elle n'est que leur loi ou leur norme. Elle n'est point universelle et abstraite, mais personnelle. Elle n'est point *la* Raison, mais *ma* raison.

Résumé. L'éducation du caractère est le caractère se développant de lui-même, sous l'influence de l'expérience (mémoire) et de la raison.

On s'attribue généralement le droit et le pouvoir de distinguer les points de vue de la science et de l'art;

bien plus, on regarde la vérité spéculative comme incompatible avec le souci de l'action, et on écarte systématiquement les jugements de *valeur* en matière d'observation ou de fait. C'est ainsi que, dans l'étude du caractère, le pur psychologue se propose d'établir les différents types, de déterminer leurs particularités, leurs traits distinctifs, et s'interdit de les juger, de les déclarer bons ou mauvais; il « admet implicitement que, chaque type ayant ses qualités et ses défauts, ses avantages et ses inconvénients, on doit les mettre sur la même ligne ». Au contraire, l'éducateur ou le moraliste pose un caractère « normal », s'applique à le définir, et d'après ce caractère juge tous ceux que la réalité lui présente : il s'agit donc, pour lui, « d'établir, non plus une classification, mais une hiérarchie, une appréciation de valeur » des caractères. (Ribot.) Tel est le point de vue de Seeland. « On a avancé, dit-il, que chacun des tempéraments en vaut un autre et que tous sont également nécessaires pour le progrès de l'humanité; je ne le crois pas. » Non, les tempéraments n'ont pas « la même valeur; les uns s'approchent plus de l'idée de perfection, les autres moins[1] ».

Si nette et si tranchée que paraisse l'opposition de ces points de vue, nous allons montrer qu'elle est artificielle et ne résiste pas à l'examen. Le moraliste doit tenir compte des faits et le psychologue ne peut faire abstraction de leur norme. Examinons la conception la plus claire et la plus simple du caractère, celle qui ne

1. Cité par Ribot, *Psychologie des Sentiments*, p. 407 de la 5e édit. (F. Alcan.)

lui demande que d'être un, d'accord avec lui-même. On sait que les hommes ne diffèrent pas seulement entre eux par la qualité ou le mode de leurs tendances, les uns par exemple étant mous, indolents, égoïstes, les autres, actifs, généreux et dévoués, mais que, si on leur suppose à tous la même nature, les mêmes passions, ils n'auront pas pour cela le même caractère, car des éléments identiques donnent lieu à des combinaisons diverses. La *forme* du caractère, c'est-à-dire le système dans lequel cristallisent les éléments ou s'organisent les tendances, n'importe pas moins que le fond, à savoir les tendances ou les éléments eux-mêmes. Tenons-nous-en, pour simplifier, à cette forme. Nous dirons qu'elle n'est jamais réalisée ou ne l'est jamais complètement. C'est une fin qu'on poursuit sans l'atteindre. Quelle que soit cette fin, qu'on élargisse ou qu'on réduise son idéal, qu'on veuille s'élever au-dessus de soi-même ou qu'on tombe au-dessous, on n'arrive pas à se fixer, on se réalise toujours imparfaitement. Il est, en un sens, auss difficile d'être un monstre qu'un héros : l'égoïsme complet est aussi rare que le dévouement absolu. Tout caractère a ses défaillances, ses moments d'oubli; les plus fermes se trahissent, se manquent à eux-mêmes. Qu'est-ce donc que le caractère, même réduit à l'unité systématique et abstraction faite de ses éléments ou de son contenu? C'est la loi ou formule idéale de chaque tempérament individuel, c'est le type qu'il s'efforce d'atteindre ou aspire à réaliser; mais ce n'est jamais ni ne saurait être une donnée sensible, un fait d'expérience.

M. Ribot, pour qui les seuls caractères valables ou qui comptent sont ceux qui sont uns et stables, reconnaît lui-même que les non-caractères, les neutres, les instables et les amorphes, sont en fait les plus nombreux, les plus réels et empiriquement les plus vrais. C'est donc que, dans sa pensée, quoiqu'il s'en défende, le point de vue pratique, normal ou idéal, l'emporte ici sur l'observation, ou pour mieux dire, s'impose aux faits et ne s'en sépare point.

Telle est en effet la vérité. Ajoutons que le caractère, entendu comme l'accord avec soi, comme l'unité, l'harmonie des tendances, leur fixité ou stabilité, n'est pas une donnée première, n'existe pas d'emblée. Alors même qu'on le supposerait inné, il ne serait jamais qu'ébauché, préformé; il lui resterait à se dégager, à se constituer. Alors même qu'il existerait déjà *en soi*, il n'existerait pas encore *pour soi*; il aurait à prendre conscience de lui-même, à se poser, à s'affirmer. Le caractère est toujours une acquisition tardive de l'expérience, un résultat de l'éducation, de celle qu'on se donne à soi-même ou qu'on reçoit des autres et des circonstances. Il est la forme dernière et définitive de la volonté. La volonté primitive est inconstante et aveugle; elle s'appelle le caprice. Le caractère est la réaction ou la lutte contre le caprice; il est le caprice vaincu. La genèse ou l'évolution du caractère, c'est le passage de la volonté débile, chancelante, variable, contradictoire et impulsive à la volonté ferme, harmonieuse, stable et raisonnable.

Qu'est-ce en effet que le caractère chez l'enfant ou qu'est-ce qu'un caractère enfant? C'est la mobilité, l'inconstance même, mobilité des idées, des sentiments, caprices de l'humeur. Tout sollicite et attire l'enfant; tout le lasse et le rebute; ses désirs sont impulsifs, violents, impérieux, mais fugitifs, immédiatement satisfaits. Il paraît ardent; il n'est qu'inconsistant et léger. Tel serait aussi le caractère de la femme, dont Taine a donné un amusant croquis. Observez, dit-il, « les idées d'un chardonneret qui saute, qui gazouille, qui mange, qui n'est jamais las, qui vit en l'air, qui a cent vingt envies et fait soixante actions par minute. — Oh! qu'on serait bien sur le barreau d'en haut. Non, on était mieux sur le barreau d'en bas. Mes plumes du ventre ne sont pas bien lissées. J'ai faim, mangeons un grain de mil. Non, une miette de pain est meilleure. Non, une becquée d'eau me rafraîchirait. Un petit coup d'ailes pour détendre mes muscles. Hop, hop, hop. Une roulade pour dérouiller mon gosier. Cuic, cuic, cuic. Voilà une mouche qui vole, si je l'attrapais! Voilà un rayon de soleil qui passe, si je courais après! Piot, piot, piot. Ah! les jolis petits pieds que j'ai là! Traderidera, je suis content de vivre. Qu'est-ce que le soleil fait là haut? Il doit s'ennuyer de ne pas aller plus vite. Certainement il n'y a pas au monde de plus beau chardonneret que moi. Changez les mots, mettez toilette, dîners, concerts, vous avez le remue-ménage d'idées qui se fait dans une jolie tête. » Vous avez, d'un mot, le caprice.

Mais le caprice, ce n'est pas seulement le dévergon-

dage ou la mobilité, c'est encore la contradiction des impressions et des désirs, c'est l'anarchie psychique. « Le caprice, dit Paulhan, est une impulsion consciente, *en désaccord avec l'ensemble des tendances.* » Ce dernier point est capital. Le caprice est une volition isolée, qui ne se rattache pas au moi; c'est un élément parasite, introduit dans la personnalité, qui détonne avec elle et se développe en dehors d'elle. Ou, si les mots *moi* et *personnalité* sont suspects, comme entachés de métaphysique, le caprice est une volonté particulière et qui reste telle, qui ne se fond pas, qui ne s'harmonise pas avec les autres volitions, qui n'a pas place dans ce système de fins qu'on appelle une volonté. Or c'est proprement n'avoir point de caractère que d'être ainsi livré à des impulsions changeantes et contraires, que de ne pas savoir ce qu'on veut, que de vouloir ce qu'on ne fait pas et de ne pas vouloir ce qu'on fait, que d'aller de désirs en désirs, sans pouvoir se fixer, sans se satisfaire jamais, que d'être à la fois faible et obstiné, que de passer par toutes les alternatives et de présenter tous les contrastes. Rien de plus fréquent que cette forme d'aboulie, qu'on a appelée « le règne des caprices ». Le Dr Huchard la décrit chez les hystériques[1], Musset dans le portrait d'Hassan[2].

Hassan était peut-être un homme à caractère;
Il ne le montrait pas, n'en ayant pas besoin...
Il était indolent et très opiniâtre...

1. Cité par Ribot, *Maladies de la volonté*, p. 112-115 de la 4e édit. (F. Alcan).
2. *Premières Poésies : Namouna.*

Il était très joyeux, et pourtant très maussade,
Détestable voisin, — excellent camarade,
Extrêmement futile, — et pourtant très posé,
Indignement naïf, — et pourtant très blasé,
Horriblement sincère, — et pourtant très rusé...

C'était un bon enfant dans la force du terme;
Très bon — et très enfant; — mais quand il avait dit :
« Je veux que cela soit », il était comme un terme.
Il changeait de dessein comme on change d'habit;
Mais il fallait toujours que le dernier se fît.
C'était un Océan devenu terre ferme.

Bizarrerie étrange! avec ses goûts changeants,
Il ne pouvait souffrir rien d'extraordinaire...

Hassan était un être impossible à décrire...
Je me contente donc du seul terme passable
Qui puisse l'excuser : — c'est un original.

En résumé le caprice est une volition isolée, perdue, sans attaches dans le passé, sans suites ni lendemain, qui non seulement ne se relie point à l'ensemble des volitions et des actes, mais encore jure avec le caractère et la conduite, et avec cela ne laisse pas d'être une impulsion violente, irrésistible. Être capricieux en effet, c'est ne faire que ce qui plaît et ne pouvoir faire que ce qui plaît, c'est ne supporter aucun frein, ne résister à aucun désir; c'est être incapable de se contraindre. Par là encore et surtout, le caprice s'oppose au caractère ou à la volonté. Avoir du caractère, c'est se commander à soi-même, être maître de soi, *compos sui*; suivre ses caprices, c'est se croire libre, c'est être réellement esclave, faible et impuissant : *impotens sui*.

La distinction de la volonté et du caprice, de la personnalité réelle et apparente, de la liberté vraie et de l'esclavage a été mise fortement en lumière par Ruskin

dans l'allégorie de la mouche et du chien. On nous saura gré de citer en entier, malgré sa longueur, ce brillant morceau.

Le vrai type de la créature tout à fait libre, c'est la mouche qui zigzague à sa fantaisie... Chaque pas de sa marche rapide et mécanique, chacune de ses poses si décidées traduit son parfait égotisme, sa complète indépendance et confiance en soi, sa conviction que le monde n'est fait que pour les mouches. Levez la main pour la chasser ; elle s'envole et se pose au dos de votre main. Impossible de lui faire peur, de la gouverner, de la persuader ou la convaincre; sur toutes choses elle a son opinion certaine, opinion qui n'est point sotte et se rapporte bien à ses propres fins. Nulle tâche, nul instinct tyrannique ne l'obligent. Le ver de terre a ses trous à creuser, l'abeille a ses récoltes et ses constructions, la fourmi ses trésors et ses comptes. Auprès d'elle toutes ces bêtes sont esclaves, tout au moins créatures de besognes vulgaires. Mais votre mouche, libre dans sa chambre comme dans le plein air du jardin, noire incarnation du caprice et qui erre, explore, zigzague, quête, voltige à mille festins faciles, — de l'étalage sucré de l'épicier aux pourritures de l'arrière-cour du boucher, de la plaie sur le dos d'un cheval de fiacre à l'ordure brune sur la route, d'où le sabot d'un cheval la fait lever dans un bourdonnement de républicaine colère, — quelle liberté pouvez-vous comparer à la sienne ?

Et de servitude au contraire est-il un exemple plus pitoyable que celui de votre pauvre chien de garde? Le mien, certes, est à plaindre. Il fait beau, mais j'ai ceci à écrire, et je ne puis sortir avec lui. Il est enchaîné dans la cour, parce que je n'aime pas les chiens dans la maison, et le jardinier ne les aime pas dans le jardin. Il n'a que ses monotones et tristes pensées pour compagnie, et une troupe de ces libres mouches que, d'un mouvement de tête, il cherche toujours à attraper, toujours avec la même surprise de l'insuccès. S'il lui reste un vague espoir de sortir avec moi, lentement, d'heure en heure, cet espoir est désappointé ou, pire, brusquement éteint, changé en morne désespérance par un non autoritaire qu'il comprend bien. C'est sa fidélité qui scelle son destin. S'il ne gardait pas la maison, je m'en débarrasserais ; il irait chasser avec quelque

maître plus heureux. Mais il fait son métier de gardien ; il est sage, il est fidèle, il est misérable. Sa haute intelligence animale l'élève à ces méditatifs pouvoirs d'étonnement, de tristesse, de désir et d'affection, qui lui font sa captivité plus amère. Et pourtant, s'il fallait choisir, chien ou mouche, quel parti prendriez-vous[1] ?

On ne saurait énoncer d'une façon plus pittoresque et plus heureuse les termes du problème que nous allons essayer de résoudre : Comment se fait l'incompréhensible passage de la volonté fantasque à la volonté réglée, du caprice au caractère ? Est-ce de lui-même, en vertu d'une évolution naturelle ? Est-ce par le bienfait de l'éducation ? Il semble que celle-ci ne puisse qu'aider, que favoriser une telle transformation, qu'à elle toute seule, elle ne l'opérerait jamais. Voyons, au contraire quelles sont ici les ressources de la nature.

Le premier état de la volonté, si l'on fait abstraction du réflexe, c'est « l'inquiétude ». L'enfant va de désir en désir ; il ne sait pas d'avance ou *a priori* ce qu'il aime ou plutôt ce qu'il aimera. C'est l'expérience qui le lui révèle. Mais encore faut-il qu'il soit capable d'expérience, c'est-à-dire qu'il soit doué de cette mémoire spéciale, que Herbart appelle « la mémoire de la volonté » et qu'on appellerait aussi bien la mémoire affective. Il faut qu'il éprouve, au contact des hommes et des choses, des impressions vraies et fortes et qu'il s'en souvienne, que son expérience lui profite. Il faut, par exemple, s'il s'est brûlé à la flamme, que le souvenir de cette brûlure

1. Cité par A. Chevrillon, Ruskin et la vie, *Revue des Deux Mondes*, 15 avril 1908.

lui reste et l'empêche par la suite de céder au désir d'en approcher la main; il faut, s'il a eu une indigestion, que le souvenir de la nausée le sauve de la gourmandise; d'une façon générale, il faut que ses souvenirs et ses images aient assez de force pour contrebalancer au besoin ses sensations. C'est là la condition nécessaire et suffisante de tout dressage, de celui des hommes comme des animaux. On sait qu'il y a, sous ce rapport, une grande différence d'un individu à un autre. Il y a des singes, dit Darwin, qu'on ne peut pas dresser; il y a de même des enfants rebelles à toute éducation. Ce sont, de part et d'autre, à ce qu'on prétend, ceux qui manquent d'attention; mais ce sont aussi, en même temps et par là même, ceux qui manquent de mémoire. Tel enfant se cognera cent fois sans apprendre à se garer des heurts. Les parents s'en félicitent et disent : Il est très brave. C'est exactement comme si, après avoir répété cent fois à un écolier sa leçon et avoir constaté qu'il ne la sait pas mieux à la centième qu'à la première, on trouvait que c'est très bien.

On voit par là ce qu'il faut penser des parents qui s'appliquent à distraire toujours les enfants de leurs chagrins, à les empêcher de les sentir. Ils leur font perdre ainsi le bénéfice des expériences douloureuses. Un enfant par imprudence tombe et se fait mal : on le dorlotte, on le câline, on lui chante une chanson, on lui donne un bonbon, on l'apaise d'une façon quelconque. Comment veut-on que l'enfant ainsi étourdi s'instruise par sa chute? Il fallait le rassurer sans doute,

l'empêcher de s'affoler, lui épargner la peur, et lui éviter les gronderies, mais il fallait aussi consentir à ce qu'il sentît la douleur, pour qu'il associât à l'idée de la douleur éprouvée celle de la cause qui l'a fait naître. C'est le seul avantage qu'il pouvait retirer de son imprudence. On le maintient artificiellement dans l'ignorance de ce qui se passe, on l'empêche d'avoir des impressions et d'organiser ses impressions, on l'empêche d'acquérir des expériences et de faire provision de souvenirs, on ne voit pas que « la mémoire est nécessaire pour toutes les opérations de l'esprit » (Pascal), qu'elle est la condition du développement moral aussi bien qu'intellectuel, qu'elle sert à contracter des habitudes et à fonder le caractère comme à acquérir des connaissances et à former l'esprit.

Vouloir, c'est, en un sens, se souvenir. C'est, dans une circonstance donnée, se souvenir de ce qu'on a ressenti en d'autres cas analogues et opposer, par exemple, un souvenir douloureux à l'attrait d'un plaisir présent. Si on n'est pas capable de se souvenir ainsi, on ne pourra résister à aucune tentation, on manquera de patience, d'énergie et de courage. « Un homme dont la volonté ne se montre pas, à l'instar des idées conservées par la mémoire, et sans autre intervention, toujours le même chaque fois que la même occasion se reproduit, aura beaucoup de peine, dit Herbart, à avoir du caractère. »

Les hommes qui se rendent coupables des plus grandes fautes sont, pour la plupart, des faibles de

volonté, c'est-à-dire des légers sur lesquels les impressions n'ont point de prise et ne laissent point de traces, et la même raison, qui les pousse au mal, les empêche de revenir au bien. Le châtiment ne les amende point, parce qu'il ne les touche point. Ils n'ont point de mémoire affective; ce sont des natures sur lesquelles tout glisse, qui n'appréhendent rien, ne retiennent rien.

Mais quand on dit que la mémoire est la condition du caractère ou de la volonté, on n'entend pas seulement la mémoire des actes ou l'habitude. Les habitudes sont sans doute au vouloir ce que les connaissances sont à l'esprit, et de même qu'un esprit sans connaissances serait vide, une volonté sans habitudes serait dérisoire, inefficace et vaine. Pourtant la volonté ne se ramène pas toute à l'habitude; elle semble même avoir, en un sens, l'habitude pour rivale ou pour ennemie; une volonté routinière, qui ne serait plus qu'un faisceau d'habitudes, serait comme épuisée, éteinte, se survivrait à elle-même. Mais on peut concevoir une volonté qui ne serait pas seulement la mémoire des choses voulues autrefois, qui serait la mémoire de l'effort autrefois accompli et qui serait la persistance dans cet effort.

La volonté ainsi entendue, fidèle à elle-même, persévérant, non plus dans ses modalités, mais dans son être, c'est précisément ce qu'on appelle le caractère. Le caractère se fonde sur la mémoire; il est, si on peut dire, la mémoire foncière. Être et se sentir le même, à des époques différentes, en face des mêmes événements, persister dans les sentiments qu'on a eus, ne trahir ni

renier son passé, c'est en quoi consistent ces deux choses inséparables, dont on ne saurait dire laquelle est la condition de l'autre : la personnalité et la mémoire. La personnalité libre elle-même relève du souvenir, est solidaire du passé : lorsqu'on a une fois affirmé son indépendance, usé de sa volonté, on ne veut plus tomber au-dessous de soi-même, subir l'automatisme ou le servage des impulsions et des désirs, on veut désormais être libre et cette volonté autonome, fondée sur l'expérience et la mémoire de l'acte libre, est la volonté proprement dite ou le caractère. Il faut « que l'enfant reste égal à lui-même dans son vouloir, dit Herbart, et ne soit pas poussé par des fantaisies ou des caprices. Cette égalité peut être désignée par l'expression : *mémoire de la volonté.* »

Que suit-il pratiquement de cette conception du vouloir? Qu'en peut-on conclure en ce qui concerne l'éducation? C'est qu'on ne saurait trop fortifier la « mémoire de la volonté ». Or l'éducation commune tend plutôt à l'affaiblir. Sous prétexte de ménager les nerfs, la sensibilité des enfants, on leur épargne toute douleur, voire toute impression forte, en un mot, on les « gâte ». On leur crée une vie artificielle de sécurité et de bien-être, on supprime pour eux l'expérience, le contact souvent brutal, mais nécessaire et vivifiant de la réalité, tout au moins on en atténue la rudesse, on en amortit le choc, on édulcore, on affadit chez eux toutes les sensations, qu'on empêche ainsi de se fixer, de se graver, de devenir des avertissements utiles. Gâter les

enfants, c'est les débiliter moralement, les rendre légers dans la souffrance et par suite dans le plaisir (car toutes les émotions se tiennent et l'affaiblissement des unes entraîne celui des autres), c'est empêcher leur caractère de « s'endurcir[1] », de se tremper, en les empêchant d'éprouver leurs sentiments et d'user de leur volonté. N'ayant jamais fait l'essai de ses forces, l'enfant n'a et ne peut avoir que le sentiment de sa faiblesse.

On voit ainsi ce qui manque à l'éducation du caractère. Inversement ce qui contribue le plus à cette éducation, ce sont des impressions d'enfance durables, des circonstances de notre vie qui nous ont marqués d'une empreinte ineffaçable. J'ai assisté par exemple à la déchéance d'un ami de jeunesse, je l'ai vu commettre une infamie, et je me suis dit : Tu ne feras jamais cela! Ce souvenir m'a préservé de bien des fautes, m'a assuré une sorte d'immunité morale. Mon caractère est donc fait de mes expériences. Et il en doit être ainsi si, dans l'ordre moral, comme dans l'ordre intellectuel, l'expérience est notre guide, si la vie nous découvre à nous-mêmes, nous révèle ce que nous pouvons et ce que nous sommes, si elle nous forme aussi, nous rend forts, confiants, sûrs de notre volonté et de nos désirs, à la suite des épreuves auxquelles elle nous soumet. Ne pas se dérober à l'expérience, accepter les leçons de la vie, les graver en soi, telle est donc la vraie discipline morale, l'éducation des sentiments et de la volonté.

1. Sur la nécessité de « l'endurcissement psychologique », voir L. Cellerier, *Esquisse d'une Science pédagogique*, p. 318-321, Paris, F. Alcan, 1910.

Est-ce à dire que la mémoire est le seul lien des faits psychologiques, la seule loi qui préside à leur organisation ou systématisation, partant l'unique fondement de la personnalité? Non, car notre vie serait alors un retour incessant des mêmes états, un perpétuel recommencement; or elle est en réalité aussi un enrichissement et un progrès. Bien plus, la mémoire seule ne suffirait pas même à la tâche que nous lui avons assignée; elle ne sauvegarderait pas l'unité du moi, car elle a ses lacunes, ses défaillances. Pour rester fidèle à lui-même et à son passé, l'homme doit lutter contre sa nature mobile et changeante, se ravoir à chaque instant de l'oubli, qui menace et atteint jusqu'à ses sentiments profonds, reconstituer à coups de volonté cette persistance dans les desseins et dans la conduite qui tend à lui échapper à toute heure. Cela revient à dire que l'unité de sa nature morale ou l'établissement de son caractère est l'œuvre de sa *raison* autant que de sa *mémoire*, même en entendant ce dernier mot au sens le plus large et comme désignant la mémoire foncière, la mémoire de la volonté ou celle du cœur.

Montrons comment la mémoire ne suffit pas à sa tâche et a besoin que la raison lui vienne en aide. Nous éprouvons souvent une baisse dans notre volonté et nos sentiments; ce que nous avons voulu le plus ardemment, nous cessons de le vouloir ou nous devons faire effort pour le vouloir encore; nos sentiments les plus forts et les plus profonds nous échappent, ont leur éclipse au moins passagère, leurs moments de tiédeur

et de sécheresse; on dirait alors que notre cœur se glace. Les mystiques ont bien connu cette loi; ils ont souvent décrit cette langueur de l'âme qui se détache de Dieu et ne peut plus l'aimer. Si on cédait à ces impressions qui se rencontrent dans toutes les amours, les plus épurées comme les plus charnelles, si on laissait le cœur se reprendre après qu'il s'est donné, si on se résignait à la loi fatale qui veut que les sentiments s'épuisent d'eux-mêmes et se tarissent comme l'eau d'un torrent, alors il n'y aurait plus de vie morale possible, plus de sûreté dans les relations humaines; on ne pourrait plus compter sur les affections les plus tendres et les plus passionnées. Si l'homme était à la merci de ses sentiments actuels et de ses souvenirs, il serait ce qu'est l'animal, à savoir un être certes très attachant encore, capable d'élans d'affection, mais un être sans consistance, le contraire d'une personnalité, d'un caractère, d'une nature morale.

Ce qui distingue l'homme de la brute, c'est la *raison*. Par la raison l'homme met dans sa vie une unité et une continuité plus grandes que celles qu'y peut mettre la mémoire. L'animal a, comme l'homme, des sensations, des souvenirs; mais il lui manque les *idées abstraites*, les *concepts*. « Ces *idées abstraites*, ces *concepts*, dit Schopenhauer, sont la condition du *langage*, par là, de la *pensée* proprement dite, puis aussi de cette conscience où se représentent non seulement le présent (celle-là, les bêtes l'ont), mais le passé et l'avenir, en tant que tels », où se reflète en un mot l'unité systématique de

la vie. « Pour la brute, il n'y a d'idées qu'intuitives (c'est-à-dire sensibles) et par conséquent de motifs que du même ordre... L'homme n'est pas moins sujet à la dépendance des motifs. » Mais ses motifs, à lui « le plus souvent ne sont pas des *intuitions* (sensations), ce sont des idées *abstraites*, c'est-à-dire des concepts, des pensées qui à leur tour résultent de perceptions antérieures, d'impressions venues du dehors. Il y gagne une liberté relative, car ce qui le détermine, ce n'est plus, comme pour la bête, son entourage *sensible*, celui du moment, mais ses idées qu'il a tirées de ses expériences passées ou acquises par l'éducation... De là, non seulement dans l'ensemble de sa conduite, mais jusque dans ses mouvements, un je ne sais quoi qui les fait distinguer au premier coup d'œil d'avec ceux de la bête; il a l'air mené par des fils plus ténus, invisibles; tous ses actes par suite ont un caractère de prévoyance et d'intention, et de là tirent un semblant d'indépendance, par où ils tranchent sur ceux des animaux très visiblement. Or toutes ces différences, si marquées, tiennent à la faculté des *idées abstraites*, des *concepts* », qui est « la partie essentielle de la raison[1] » ou plutôt qui se confond avec la raison.

Que faut-il entendre par là? Qu'il n'y a pas de vie vraiment une, sans une idée centrale, qui dirige tous les actes et inspire tous les sentiments. Cette idée représente, pour celui qui l'adopte, le devoir. Elle n'est d'ail-

1. Trad. Burdeau, *Le Fondement de la Morale*, p. 49, 3e édit., Paris, F. Alcan, 1888.

leurs le monopole d'aucune doctrine, elle n'appartient point au Kantisme ; elle est l'armature et le soutien de toute vie morale, quelle qu'elle soit. Tout homme a son idéal, bas ou élevé : cet idéal est, pour l'un, un bien-être égoïste que rien ne trouble, pour l'autre, un amour partagé, pour un troisième, une vie toute d'activité et de travail, ou d'ambition et de gain, etc. Mais, quel que soit l'idéal poursuivi, on peut être assuré qu'à certaines heures il apparaît à celui qui l'a embrassé avec le plus d'ardeur terne et décoloré. L'abandonnera-t-il pour cela? Non, il y reste attaché alors même qu'il n'en sent plus l'attrait présent. Le motif d'action change alors de nature : il cesse d'être une *impulsion*, il devient une *idée*; il prend un autre nom et s'appelle le *devoir*. C'est le privilège de l'homme, c'est la marque de la personnalité morale ou du caractère, non seulement de se soustraire, comme on l'a dit, aux impressions présentes, en appelant à son aide les souvenirs, mais, alors que les souvenirs eux-mêmes ont perdu leur vertu, à savoir leur éclat, leur vivacité et leur fraîcheur première, de se réfugier dans l'idée abstraite de ce qu'on a autrefois jugé le bien, de ce qu'on a senti et de ce qu'on se souvient d'avoir senti comme tel, de s'en tenir à cette idée, de la suivre et d'y persister, en dehors de tout attrait sensible; voilà ce qu'on appelle agir par raison ou par devoir. Il n'y a pas de doctrine morale, pas de conception de la vie qui ne reconnaisse le devoir ainsi entendu. Il n'y a pas d'homme doué de caractère, qui ne pratique ce loyalisme moral, cette fidélité à l'idéal

qu'il a embrassé, ce respect des principes qu'il s'est donnés. Se poser un devoir, adopter une ligne de conduite, se lier pour la vie, se jurer à soi-même qu'on ne se soustraira jamais à tels actes, qu'on ne manquera jamais d'éprouver tels sentiments, c'est montrer tout ensemble du caractère et de la moralité.

Tous les moralistes ont reconnu que le devoir consiste à suppléer aux « bons mouvements » (Leibniz) qui peuvent manquer par des maximes ou règles universelles toujours présentes. Mais il convient de remarquer que les maximes ne s'opposent point aux élans du cœur; elles ne sont que ceux-ci régularisés ou érigés en règles. « Les règles générales, que l'expérience nous fait tirer de nos sentiments, dit Ad. Smith, suppléent à ce que nos sentiments (actuels) ont quelquefois d'incomplet et de défectueux. » « Le sentiment du devoir, dit de même Rauh, soutient le sentiment impuissant. Il remplit, dans la vie morale, les vides de l'âme, de l'exaltation... En ce sens, le sentiment du devoir est bien le signe caractéristique; la condition nécessaire de la moralité. » Ainsi que nous l'avons dit ailleurs, il ne faut pas opposer le devoir au sentiment, comme un principe distinct et d'un autre ordre. « Le sentiment est le *fait* moral, isolé, fragmentaire; le devoir est la *loi* morale, l'orientation à jamais fixée de la vie tout entière dans le sens indiqué une fois par le sentiment[1]. » En appeler du sentiment au devoir, c'est en appeler du sentiment actuellement en

1. L. Dugas, *Cours de Morale*, p. 81 de la 2e éd., Paris, H. Paulin.

baisse ou disparu au souvenir de ce sentiment tel qu'on l'éprouva jadis dans sa plénitude, ou de ce souvenir lui-même affaibli et éteint à l'*idée* du sentiment, au sentiment passé à l'état d' « abstrait émotionnel ». Grâce à la faculté d'abstraire et d'universaliser ainsi ses sentiments, qu'on appelle la raison, l'homme donne à sa vie cette « constance », cette stabilité et unité, que les Anciens regardaient comme la qualité morale par excellence (ζῆν ὁμολογουμένως) et qui est aussi et en même temps l'expression la plus haute de la personnalité, la définition idéale du caractère.

La raison, telle que nous l'entendons, est donc la fonction régulatrice de la volonté et des sentiments ; elle leur vient en aide; mais elle ne saurait les remplacer. Être raisonnable, ce n'est point être sans passions; un être sans passions serait sans ressort, sans volonté, serait, comme dit Vauvenargues, un roi sans sujets. On rencontre, à la vérité, de purs esprits, d'une lucidité remarquable, entrant dans toutes les idées, jugeant et raisonnant fort bien de toutes choses, mais incapables de prendre intérêt à rien, étrangers à la vie, miroirs passifs sur lesquels se reflète la vaine image des choses, qui ne saisissent point la réalité ou la saisissent d'une étreinte si molle qu'on dirait qu'elle leur échappe ou glisse entre leurs doigts. On n'appellera point *raisonnables* ces hommes d'un tempérament débile, sans énergie, sans volonté. La raison, au sens plein du terme, est une qualité du caractère autant que de l'esprit. Elle est la suite dans les desseins, la constance dans

l'effort autant que la logique dans les idées. Pour s'exercer dans des conditions normales, la raison doit avoir des passions à gouverner et à conduire; à elle seule, elle n'est rien, ne peut rien. Elle suppose une matière qu'elle organise; elle n'est par elle-même qu'une forme, et une forme vide. Plus exactement, elle est le jeu normal des facultés, de l'intelligence et des sentiments; elle n'est pas elle-même une faculté spéciale. Ainsi on ne dira pas qu'elle remédie, d'une part, à l'excès, de l'autre, au défaut de sensibilité, qu'elle supplée à l'insuffisance et à la tiédeur du sentiment, comme elle le sauve de ses emportements aveugles et de ses désirs sans frein, mais plutôt qu'elle est la volonté et la passion se réglant elles-mêmes, se refrénant, se contenant et surmontant aussi leurs propres défauts et défaillances.

La raison est le principe d'unité de notre vie, de l'accord de nos tendances, mais elle n'est point un principe transcendant, extérieur à la matière qu'elle organise ou aux faits qu'elle régit. Elle paraît commander à la volonté et aux penchants; elle ne fait en réalité qu'embrasser leur cause ou prendre leur parti; elle ne fait que les dégager et les suivre. Qu'est-ce en effet qu'une volonté raisonnable, que des sentiments droits, sinon une volonté et des sentiments qui se disciplinent en vue d'atteindre leur maximum d'intensité et de développement, autrement dit, une volonté et des sentiments d'accord avec eux-mêmes, conséquents et suivis? Être raisonnable, c'est savoir ce qu'on veut

pleinement, absolument, s'appliquer à le vouloir, se contraindre à ne vouloir rien d'autre; c'est, en ayant l'air de se faire violence et de surmonter ses penchants, suivre toujours sa volonté et réaliser entièrement sa nature. Être raisonnable, c'est de même, dans l'ordre du sentiment, suivre ses goûts réels et profonds, en triomphant de ce qui leur fait obstacle dans les désirs illusoires et passagers. Ainsi donc la raison n'est que la conscience éclairée, approfondie que nous prenons de notre volonté et de nos tendances. Elle porte elle-même la marque de l'individualité. Elle n'est point un principe universel : le Verbe qui se communique à tous les hommes, la lumière qui luit pour tous; elle est une forme de penser et de sentir originale et propre à chacun, *sa* lumière, à lui, *son* point de vue. Il suit de là que « développer son caractère » et « cultiver sa raison » peuvent être regardés comme des termes rigoureusement synonymes.

Ainsi, en résumé, l'éducation du caractère consiste, pour chacun de nous, à se rendre compte de sa nature vraie, d'après une expérience chaque jour élargie, qui dépasse l'horizon borné de la conscience actuelle, embrasse tous les souvenirs et lui permet de dégager la formule idéale, la loi même de son être et de ses tendances. Elle est la volonté se développant de pair avec l'intelligence, se fortifiant par l'exercice, devenant plus ferme, plus sûre de sa voie, plus maîtresse d'elle-même, de ses impulsions et de ses désirs. Cette éducation est, en un sens, le triomphe du fatalisme; chacun

de nous, en effet, ne fait que suivre l'évolution de sa nature; mais, en un autre, elle est l'avènement de la liberté, puisqu'elle a pour objet d'affranchir la nature individuelle de toutes entraves et de toutes chaînes, de lui donner sa forme la plus pleine et la plus achevée, son développement le plus intensif et le plus extensif.

On est tenté d'opposer l'éducation du caractère à celle de l'intelligence. Celle-ci paraît se former par les apports du dehors, paraît être hétéronome ou sociale; celle-là au contraire est une autonomie, une conquête de soi, une émancipation progressive de l'individu. Si l'éducation du caractère va ainsi à l'encontre de celle de l'esprit, on dira que c'est par un abus de langage qu'on donne le même nom à ces disciplines contraires. Si l'intelligence est susceptible d'éducation, le caractère ne l'est pas, au moins dans le même sens. Mais cette opposition est plus apparente que réelle. Il serait aisé de montrer que l'éducation de l'esprit, aussi bien que celle de la volonté, est ou doit être une œuvre d'émancipation individuelle, et que, d'autre part, dans le caractère peuvent accidentellement entrer et entrent en réalité toujours des habitudes et des attitudes sociales. Mais il nous suffit de faire voir que la formation de la personnalité est le fruit de l'expérience, l'œuvre commune de la mémoire et de la raison et qu'ainsi, en un sens, elle relève des mêmes facultés et est soumise aux mêmes lois que celles de l'esprit. Enfin il convient peut-être en terminant de faire remarquer que notre dessein n'est pas de traiter de l'éducation, mais d'une partie seule-

ment de l'éducation du caractère, à savoir de celle par laquelle s'acquiert cette qualité foncière : la conformité à soi. Mais comme la logique de la conséquence ou de l'accord de la pensée avec elle-même n'est qu'une partie de la logique, d'ailleurs non peut-être, quoi qu'on en dise, la moindre, l'éthologie « formelle » ou celle qui ne vise qu'à fonder l'unité systématique ou logique intérieure du caractère, n'est aussi qu'une partie, à coup sûr restreinte, mais, croyons-nous, capitale, du caractère.

CHAPITRE X

LES FORMES IMPARFAITES DU CARACTÈRE

Le caractère, entendu comme principe d'unité et de stabilité, est toujours imparfaitement réalisé : ni le caractère moral n'est sans défaillances ni le caractère naturel ou amoral n'est sans fluctuations. — Les habitudes ne sauraient être regardées comme l'équivalent du caractère : 1° Elles n'en ont point la fixité; on n'est jamais sûr de garder une habitude, si ancienne qu'elle soit; on ne l'est pas non plus d'être à jamais délivré d'aucune. Toute la fixité des habitudes leur vient d'ailleurs de leur accord avec le caractère. 2° Elles n'ont pas les vertus du caractère; elles brisent l'initiative, le ressort de la volonté; elles laissent l'homme désemparé en face de circonstances nouvelles. — Cependant l'habitude est un élément et une condition du caractère. La volonté qui ne compterait pas avec l'habitude, qui croirait se suffire à elle-même, ne saurait fonder le caractère. Une volonté intransigeante, intraitable produirait l'*entêtement*, simple *attitude*, qui simule le caractère, mais ne le réalise point. — La « solidarité personnelle » (Renouvier) ou la liaison qui s'établit entre nos actes déroulant leurs conséquences naturelles établit sans doute une unité interne, mais cette unité n'est point encore celle du caractère. Où se trouve donc cette unité ?

Nous avons considéré le caractère comme renfermant un principe d'unité et de stabilité ou plutôt comme étant essentiellement un tel principe. Mais le caractère ainsi entendu est toujours imparfaitement réalisé, n'existe

qu'à l'état d'indication et de tendance. Ne pouvons-nous pas le concevoir autrement et mieux, à savoir comme un résultat ou un effet plutôt que comme un principe ou une cause, comme une fin que la volonté poursuit et réalise plutôt que comme une force qui meut et dirige la volonté?

Assurément; mais, pour justifier ce point de vue, montrons d'abord que le caractère n'est point un et fixe, ou n'a jamais qu'une unité ou qu'une fixité relatives. Cela est vrai du caractère sous toutes ses formes, du caractère moral, qui s'appuie sur des principes, qui s'est fait lui-même « à coups de volonté » (Malapert) et qui semble dès lors solide et sûr, et du caractère amoral ou inframoral, qui consiste à suivre la pente de sa nature et à s'abandonner à ses penchants. Le premier est, par définition, une conquête du vouloir; il s'est formé par degrés, il n'a donc pas toujours été et il ne restera pas non plus toujours tel qu'il est, soit qu'il tombe au-dessous, soit qu'il s'élève au-dessus de lui-même. Le second suit toutes les impulsions de sa nature changeante, est à la merci de toutes les influences. Il ne trouve pas de règle en lui; il subit la loi des événements. Il n'est pas, mais devient. Témoin Alcibiade dont on a dit :

La force de son tempérament et la souplesse de son esprit le rendaient capable, suivant l'heure, le jour, le lieu, de vice ou de vertu, d'abstinence ou d'orgie. Dans la cité de Lycurgue, il n'y avait pas de Spartiate qui fût aussi rude pour son corps; en Asie, il n'y avait pas de satrape qui eût plus de luxe et de mollesse... Une foule de passions vives et diverses le portaient

tantôt d'un côté, tantôt de l'autre, toujours avec excès, sans qu'il trouvât, dans cette orageuse mobilité de son caractère, l'ancre qui l'eût arrêté, le sentiment du juste et du devoir. Aujourd'hui on le voyait chez Socrate recueillant avec avidité les nobles leçons du philosophe, pleurant d'admiration et d'enthousiasme ; mais, le lendemain, il traversait l'agora, la robe traînante, la démarche indolente et efféminée, et il allait, avec ses trop faciles amis, se plonger en de honteux plaisirs. (V. Duruy, *Histoire des Grecs.*)

On serait tenté de croire que la règle morale peut seule fournir à l'homme le principe d'unité qu'il ne trouve pas en lui-même; mais d'autre part, cette règle, qui fait violence à tous les penchants, est si mal obéie qu'on peut dire, au contraire, que la nature est toujours victorieuse, que la religion, la morale et les lois ne peuvent changer l'homme :

Naturam expellas furca, tamen usque recurret.

Quoi qu'il en soit, si, laissant de côté les considérations morales et nous plaçant au point de vue strictement psychologique, nous distinguons un caractère inné et un caractère acquis, nous dirons qu'aucun des deux n'est stable.

En effet le caractère inné suit toutes les fluctuations des penchants, variables par nature et par le fait des circonstances. Lui donne-t-on une base physique, le définit-on l'expression consciente du tempérament? Il est alors l'expression d'états et de formes organiques successifs et divers. Le caractère le plus ferme peut sombrer dans la maladie. Physiologiquement et par suite psychologiquement, la personnalité normale n'est

qu'un accident heureux. Cette personnalité normale est elle-même soumise à une évolution fatale, de la naissance à la mort; elle ne saurait donc avoir que la constance relative d'une loi qui régit des phénomènes changeants.

Considère-t-on le caractère à part du tempérament, abstraction faite de ses conditions physiologiques ou plutôt en supposant ses conditions physiologiques normalement remplies? Dans ce cas encore, on ne peut dire qu'il est un et semblable à lui-même. L'homme cherche sans doute à ordonner sa vie, il se trace une règle; mais cette règle, il n'a pas toujours la force et la volonté de la suivre; de plus, sa raison progresse et souvent condamne l'idéal ancien. L'unité du caractère est donc soumise à deux sortes de changements : à ceux qui tiennent aux défaillances du vouloir et à ceux qui proviennent de l'évolution des sentiments et du progrès de la pensée.

Ainsi le caractère n'est jamais un ni ne peut jamais le devenir. Il est instable par nature, et il est sans cesse menacé de perdre la fixité relative qu'il réussit à se donner.

Comment peut-on parler après cela de l'unité du caractère? On peut en parler, sinon comme d'un fait, au moins comme d'une tendance, on peut en parler comme d'une aspiration et d'un but. Elle sera alors relative en un sens nouveau, c'est-à-dire qu'elle sera ébauchée, imparfaite, comme le sont toutes les œuvres humaines. Elle ne se réalisera que par l'effort persévérant d'une volonté ferme et éclairée, servie elle-même et soutenue par des facultés heureuses.

Pour montrer à quel point le caractère est complexe et de combien de conditions il dépend, passons en revue ses formes ébauchées, ses réalisations incomplètes, voire même ses déviations ou ses formes pathologiques, qu'on ne laisse pas de confondre parfois avec lui, ou de regarder comme ses équivalents. Prenons une voie indirecte pour définir le caractère; disons ce qu'il n'est pas ou ce qui lui manque pour être vraiment. Distinguons le caractère réel de toutes les apparences ou de tous les semblants de caractère.

Nous avons dit déjà que les habitudes ne peuvent jamais donner que l'illusion du caractère; il faut ajouter qu'elles n'en ont pas ni n'en sauraient avoir la fixité. Quoique l'objet propre et essentiel des habitudes paraisse être de ramener le retour des mêmes actes, l'unité qu'elles établissent dans la conduite et dans la vie est bien différente de celle du caractère; elle est à quelque degré artificielle et par là même toujours menacée, en danger de disparaître. Les habitudes par suite ne présentent pas les mêmes garanties que le caractère; avec elles on n'est sûr de rien, ni de leur force ni de leur faiblesse; il ne faut pas compter sur leur appui, qui peut manquer, et il ne faut pas les braver, s'en croire victorieux, parce qu'on les a vaincues une fois. Leur force est toujours mystérieuse, latente; leurs effets, incertains et imprévus. C'est qu'en réalité il n'y a point d'habitudes, pas plus négatives que positives, qui soient définitives ou parfaites; on n'est jamais habitué à rien, on n'est jamais déshabitué de rien.

Ainsi par exemple on peut se croire de bonne foi à l'abri de certaines passions, de celles précisément dont on est revenu, dont on a épuisé le charme et touché le fond; on fonde alors sa sécurité pour l'avenir dans la satiété ou le dégoût même qu'on a gardé du passé; on dit qu'on a vaincu sa nature, refoulé ses instincts, triomphé du « vieil homme », en termes moins bibliques, qu'on a « jeté sa gourme ». Celui qui est tenté de se croire le plus sage est celui qu'on appelle un homme assagi; il a trouvé le port après la tempête; il est entré, après une jeunesse orageuse, dans la vie calme et bourgeoise; il s'est créé des occupations régulières, il mène une vie exemplaire; il est un employé ou un fonctionnaire modèle, un mari édifiant, un père respectable; la confiance qu'il inspire aux autres et à lui-même est entière et paraît cent fois justifiée. Elle est cependant au fond de même nature que celle des sinistrés de Messine reconstruisant leurs maisons sur l'emplacement de leur ville détruite. Rien ne prouve que la lave des passions supposées éteintes ne fera pas un jour craquer cette mince couche d'habitudes réglées où l'on veut voir la formation d'un caractère stable. Le retour d'habitudes lointaines, primitives ou ancestrales, ne peut-il pas faire échec aux habitudes d'acquisition récente ou même relativement ancienne? Comme on voit reparaître, à fréquents intervalles, le type primitif de la race chez les derniers descendants, on voit aussi surgir, par une sorte d'atavisme individuel, les traits du caractère ou de la physionomie morale de l'enfant chez le vieillard, de

l'adulte, chez l'homme mûr. Il y a lutte entre les habitudes qui se succèdent en nous; les plus « invétérées » sont généralement les plus fortes; mais elles ne sont pas cependant elles-mêmes insurmontables; toute habitude, quelle qu'elle soit, a des degrés; aucune n'est invincible et stable à la rigueur. Il n'y a donc pas une habitude dont on puisse se dire détaché, contre laquelle on soit garanti, immunisé.

Il n'y en a pas non plus qu'on puisse regarder comme définitivement acquise. De même qu'on peut toujours reprendre le genre de vie qu'on a renié, dont on s'est détourné avec horreur, on peut aussi toujours abandonner et perdre les habitudes qu'on pouvait croire les plus fortement ancrées en soi. Les hommes qui mènent d'ordinaire la vie la plus laborieuse peuvent, à l'occasion, flâner avec délices et se découvrir des aptitudes presque écœurantes à une oisiveté totale et prolongée; les plus intellectuels peuvent aussi, sans en souffrir, mener une vie contraire à leurs habitudes, toute animale et végétative, que dis-je? peuvent s'en trouver réconfortés et ravis et s'en accommoder à la longue; de même encore les plus sérieux et les plus graves peuvent dépouiller leur personnage et révéler des trésors de gaminerie cachée. C'est donc, comme on l'a dit plus haut, que l'habitude ne peut rien sans le caractère et que, si elle l'a contre lui, elle doit être balayée comme le sable par la mer. La fragilité de l'habitude s'accroît encore de ce fait qu'à mesure qu'elle devient plus envahissante et plus forte, elle se rend odieuse ou au moins

déplaisante; on dirait qu'une sorte d'instinct avertit du danger qu'il y a à la subir; on sent venir le joug et on se dérobe par la fuite. Certains hommes, « à mesure que leurs occupations se font plus routinières, s'y intéressent moins et laissent grandir en eux, plus ou moins ignorés, des désirs nouveaux jusqu'au moment de la crise qui éclatera tôt ou tard et deviendra le point de départ d'une évolution nouvelle ». (Paulhan.) C'est sous cette loi que je rangerais les phénomènes morbides, qu'on appelle des « fugues ». Il y a peut-être des fugues salutaires, représentant une réaction normale contre le danger trop réel de l'habitude.

Quoi qu'il en soit, l'habitude ou n'a pas la fixité du caractère ou se confond avec lui. Si des habitudes qu'on croyait éteintes peuvent tout à coup reprendre une vie inattendue, c'est qu'elles sont l'expression ou plutôt l'exertion du caractère, et si d'autres, au contraire, qu'on croyait établies et fermes, disparaissent tout d'un coup, c'est qu'elles étaient étrangères au caractère et partant sans base réelle et solide. Loin donc qu'elle soit, à elle seule, tout le caractère, l'habitude suppose le caractère, s'appuie sur lui et ne se soutient, ne subsiste et ne dure que par lui.

Mais ce n'est pas seulement par la stabilité que l'habitude, prise en soi, s'oppose au caractère, c'est encore par sa vertu et ses effets. Le caractère est une force, une source inépuisable d'énergie; l'habitude est, en un sens, une faiblesse, et ce qu'elle a de force est médiocre et s'épuise bientôt. Supposons des gens réduits à l'habi-

tude seule, à l'automatisme pur et complet; on les jugera plutôt à plaindre; ils ne jouissent pas même de ce qu'on pourrait regarder comme le bénéfice de leur condition, ils n'ont pas même les qualités qu'on serait tenté de leur attribuer. Ceux qui ont pour toujours arrangé leur vie sont d'abord ceux que les circonstances prennent le plus au dépourvu, troublent, bouleversent et atteignent le plus. Ils sont donc exposés à souffrir de leur caractère, ou plutôt de l'anéantissement de leur caractère, qui les rend incapables d'accepter aucun changement, parce qu'il leur ôte toute initiative et tout ressort. « Des gens qui, dans leur routine de chaque jour, paraissaient actifs, énergiques, décidés, se trouvent, du jour au lendemain, si leur situation change brusquement, s'ils perdent leur place, si quelqu'un de leurs proches leur manque, s'ils se trouvent dans un milieu qu'ils ne connaissent pas, mous, hésitants, déséquilibrés, incapables de vouloir avec intelligence et énergie[1]. » Voilà bien en effet les ressources de l'habitude : elle suffit ou paraît suffire à une circonstance donnée, mais elle nous laisse désemparés devant la vie qui est complexe et toujours changeante. S'enfermer dans l'habitude seule, c'est imiter le joueur qui risque toute sa fortune sur un coup de dé et se ruine.

Mais si l'habitude, prise en soi, *à part du caractère*, est ainsi sans valeur et sans force réelle, que devient le caractère lui-même, dont nous avons dit qu'il est une

1. Paulhan, *Le Caractère*, Paris.

conquête du vouloir, qu'il est fait d'habitudes librement contractées? Nous exprimerons sous une forme nouvelle ce que nous avons avancé déjà en disant que le vrai caractère est la synthèse de la nature et de l'habitude, du caractère inné et du caractère acquis. Il est en effet et ne peut être que le caractère acquis, celui qu'on se donne par un effort énergique et suivi de la volonté; mais celui-ci n'est lui-même que la réalisation du caractère inné. Si donc, en un sens, on est ce qu'on devient, en un autre, on ne devient que ce qu'on est. Il n'y a là ni jeu de mots ni paradoxe. Ceux qui ont au plus haut degré le souci de leur perfectionnement moral, ceux qui s'imposent la vie la plus rude, les habitudes les plus réglées n'ignorent pas qu'ils doivent compter avec leur nature, qu'il ne leur servirait point de la forcer et qu'ils ne la forceraient pas longtemps; l'expérience leur a appris que les instincts refoulés (je parle de ceux qui sont fondamentaux, profonds) toujours à la fin éclatent avec une violence égale à la compression subie. Autrement dit, il y a une limite au pouvoir des habitudes; celles-ci ne sont fortes et durables qu'autant qu'elles s'appuient sur le tempérament et le développent, au lieu de le contredire. On a ainsi, dans l'ordre moral, l'équivalent de la règle établie dans l'ordre intellectuel : « Ne forcez pas votre talent. » Il est telle forme de caractère que nous ne saurions atteindre, que nous ne devons pas même viser. Les seules habitudes que nous devions contracter sont celles que nous pouvons soutenir, c'est-à-dire celles qui sont conformes à notre nature ou du

moins ne vont pas jusqu'à la contredire. L'éducation ne peut être que la réalisation sous sa forme idéale du caractère inné. De fait, comme nous verrons, tout caractère d'emprunt, tout rôle qu'on se donne, toute attitude qu'on prend vis-à-vis de soi-même et des autres disparaît bien vite pour laisser revenir le caractère vrai qu'il avait pu seulement un moment masquer.

Mais ceci ne veut point dire que l'éducation est vaine ou apparente et que le caractère est à l'origine tout ce qu'il est et demeure tel qu'il est. Le caractère inné est une virtualité pure, un simple possible, c'est-à-dire une abstraction; il faut qu'il se traduise, se manifeste et se réalise; il faut qu'il s'éprouve, se connaisse et se révèle à lui-même; il faut qu'il se constitue et se fonde. Un caractère n'existe qu'après qu'il a fait l'essai de ses forces, qu'il s'est affirmé et prouvé; il n'existe pas *a priori*, il est un fait d'expérience, et l'expérience qui le réalise et le manifeste, c'est l'habitude. Il est donc également vrai de dire que l'habitude n'existe pas en dehors du caractère et que le caractère n'existe pas en dehors de l'habitude.

Nous avons établi le premier point, non pas toutefois si complètement que nous n'ayons occasion et besoin d'y revenir. Mais il faut maintenant aborder le second. Nous distinguons deux contrefaçons du caractère : l'attitude et l'habitude.

L'attitude qui simule le caractère, qui s'en rapproche extérieurement le plus, est l'entêtement. L'entêtement peut paraître l'unité et la stabilité du caractère poussée

systématiquement jusqu'à la raideur. Si le caractère consiste à persévérer dans une ligne de conduite, à ne pas revenir d'une décision prise, à ne pas se donner de démenti, à montrer de la fermeté et de la constance, le caractère par excellence sera, semble-t-il, celui du têtu.

Le têtu en effet est une volonté intraitable, qu'on ne peut ébranler ni fléchir, détourner de sa voie; c'est un esprit buté qui, ayant pris un engagement vis-à-vis de lui-même, le juge irrévocable. Tout ce qui combat ses résolutions : la difficulté de les réaliser, les raisons qu'on lui oppose, ses désirs secrets, ne font que l'y confirmer. Les obstacles exaspèrent, irritent et tendent d'autant plus sa volonté. Il pousse la fidélité à soi-même jusqu'à l'absurde. Il fait violence à ses inclinations pour affirmer son caractère.

L'entêtement peut revêtir bien des formes. Il y a des obstinations nobles, des partis pris héroïques, comme celui des Stoïciens à nier la douleur et en général les misères et les faiblesses humaines. Il y a aussi des bouderies puériles. Mais, laissant de côté ces formes diverses qui n'intéressent que le moraliste, considérons l'entêtement en lui-même et au seul point de vue de l'unité du vouloir, considérée elle-même comme l'expression du caractère.

L'entêtement, avons-nous dit, n'est qu'une attitude, c'est-à-dire qu'extérieurement et en apparence, il est la volonté ferme, suivie, persévérante et une, mais qu'intérieurement, dans le secret de la conscience, il est la volonté discordante, en lutte contre elle-même, se

contraignant à faire ce qui lui répugne. C'est, en un sens, l'hypocrisie du caractère. Le têtu joue un rôle où l'orgueil et l'amour-propre le soutiennent, mais la sincérité et la conviction manquent. C'est un faible qui prend des airs de commandement. C'est un autoritaire prêt à tous les compromis. Il fera des protestations solennelles, des serments : *Cela, jamais!* et pour peu qu'on ménage son amour-propre, on obtiendra de lui toutes les concessions. Pourvu qu'on ne le contrarie pas, qu'on ne le heurte pas de front, on le fera consentir à tout ce qu'on voudra. Il est à l'homme de caractère ce que le fanfaron est au brave. Il n'a point de volonté, il ne veut que paraître en avoir. Il a encore moins l'unité du vouloir à laquelle il prétend, puisque ses désirs et motifs secrets jurent avec sa conduite, puisque son moi intime et profond est en lutte avec son moi extérieur ou social.

Cependant il n'est pas nécessairement hypocrite; il ne l'est même jamais entièrement. Il peut se faire et il se fait toujours illusion à lui-même. Il prend ses velléités, ses intentions vagues pour des résolutions vraies, réelles et profondes. La volonté dont il a conscience est la moindre volonté, celle du moi superficiel. « Il est toujours relativement facile pour une âme un peu étourdie et qui se connaît mal de se complaire en des résolutions qui flattent ses penchants. » Mais au moment d'agir, tout cela s'évanouit; « le vrai moi alors s'éveille, les tendances, les intérêts que le petit jeu d'imagination de la velléité antérieure avait laissés

indifférents se raniment et dirigent l'activité dans un tout autre sens que ne l'aurait cru un observateur naïf et bien souvent que ne le croyait l'agent lui-même ». On avait juré ses grands dieux qu'on ferait ceci, qu'on ne ferait pas cela et, le moment venu, on fait le contraire de ce qu'on avait dit. L'entêté a de ces sautes d'humeur, de ces attitudes changeantes; c'est un souple qui se dissimule et s'ignore; c'est un faux unifié et un faux raide.

L'entêté s'abuse sur le pouvoir de la volonté; il croit qu'elle se suffit à elle-même, qu'elle n'a à compter ni avec les penchants ni avec les circonstances extérieures, qu'elle n'a qu'à décréter pour être aussitôt obéie; il ne voit pas que la volonté ne se fonde qu'à l'aide du temps et qu'au prix de l'effort, qu'elle est une acquisition lente et laborieuse, une *habitude*. Cette première erreur en engendre une autre. L'entêté résiste à l'évidence; il ne veut pas admettre la résistance des choses, il ne s'avoue pas sa faiblesse. Il cesse d'être sincère. Or la sincérité est la grande qualité du caractère ou plutôt la condition sans laquelle le caractère ne peut être. Celui qui s'abuse sur lui-même, qui méconnaît les besoins et les exigences de sa nature et assume un rôle qu'il ne peut soutenir, a un caractère bien imparfait et ne réalise à aucun degré l'accord avec soi; celui qui joue un personnage n'est pas une personnalité; il n'introduit dans sa vie par l'attitude qu'il se donne qu'une unité factice et apparente.

Mais une autre unité, celle-là très réelle, s'établit en

nous par le fait de l'enchaînement naturel et logique de nos actes. Par analogie avec la *solidarité sociale*, Renouvier appelle *solidarité personnelle* la fatalité qui pèse sur l'individu par suite des engagements, volontaires ou non, qu'il contracte avec lui-même. « De même qu'il arrive nécessairement, dit-il, à la personne morale de subir une solidarité plus ou moins étroite avec les phénomènes moraux de son milieu,... il est inévitable qu'ayant en soi un principe de stabilité joint à un principe de changement, soit dans ses passions, soit aussi dans sa volonté, elle subisse la loi de solidarité par rapport à elle-même. » Cette loi est double. « D'une part, selon que la personne s'est déterminée volontairement dans le passé, elle veut encore se déterminer dans l'avenir, afin de conserver un ordre mental et un esprit de conséquence, sans lesquels elle verrait sa propre identité compromise. Et cette louable tendance est encore confirmée par des vices acquis, surtout par l'inertie et la paresse. D'une autre part, la nature morale acquise devient, en vertu des phénomènes de l'habitude, un élément inconscient des déterminations de la personne actuelle. Il ne faut pas moins qu'une liberté toujours en éveil pour diminuer (je ne dis pas pour supprimer, car on l'espérerait en vain) cette part de solidarité involontaire dans les phénomènes de conscience[1]. » Laissons pour le moment de côté l'élément volontaire de la solidarité personnelle, ne considérons que ce qu'il y a en

1. Ch. Renouvier, *Science de la Morale*, t. I, p. 26, nouvelle édition, Paris, F. Alcan, 1908.

elle d'inévitable et de fatal. L'habitude est un joug qu'on subit d'autant plus qu'on le sent moins. Elle pèse sur nous, sur nos décisions mêmes, que nous croyons libres et que nous voulons telles. Nous nous dispensons d'examiner à nouveau ce que nous avons une fois résolu. Le passé engage l'avenir. Un précédent devient une raison. A la fatalité externe et sociale, représentée par les exemples, les maximes autorisées, les institutions et coutumes, qui déjà gouverne notre vie et dicte nos actes, s'ajoute une fatalité interne qui consiste en ce que les actes, voulus primitivement par nous, déroulent désormais, indépendamment de notre volonté, la série infinie de leurs conséquences. Par nos actes spontanés et libres nous ne faisons que déchaîner le destin, que mettre en jeu le mécanisme des forces naturelles. Nos volitions, celles mêmes que nous jugeons les plus insignifiantes, ont des suites innombrables, souvent les plus graves et les plus imprévues.

Dans la vie de chacun de nous, aussi bien que dans l'histoire, les petites causes, que le hasard fait surgir à propos, comme à point nommé, produisent de grands événements. « Il est, dit-on, sur la ligne de partage des eaux en France une maison si justement située sur la ligne de faîte que la goutte d'eau qui tombe sur un côté de son toit est entraînée vers la Méditerranée, tandis que celle qui tombe sur l'autre côté se dirige sur l'Océan. Le moindre vent qui, pendant sa chute, la pousse vers l'une ou l'autre, va décider de sa route et, une fois qu'elle sera tombée, sa destinée sera fixée. De même la

moindre circonstance qui vient déterminer la formation dans un sens ou dans l'autre de la synthèse volitive peut fixer d'une manière irréparable l'orientation de la vie,... le développement d'une âme. » (Paulhan.)

Plaçons-nous même dans l'hypothèse la plus favorable; supposons que ce n'est point le hasard, mais notre volonté seule qui décide du choix de nos actes; toujours est-il que ce choix une fois arrêté s'insère dans la trame de notre destin, pour ne pas dire qu'il ourdit lui-même cette trame. Ainsi une faute commise, une parole imprudente suit désormais son cours, engendre tel événement, qui lui-même en engendre un autre, et ainsi sans fin. Il faut alors subir la logique des événements, récolter ce qu'on a semé. L'ensemble des événements qui composent une vie humaine, si disparates qu'ils puissent sembler, ne laisse pas de se dérouler dans un ordre aussi inflexible et aussi régulier que celui des saisons.

Dès lors n'est-ce pas dans la loi qui les relie qu'il faut chercher l'expression du caractère? N'est-ce pas au caractère de chacun de nous qu'il faut rapporter ces événements que sa volonté a déchaînés et que maintenant il subit? Faisons la sommation des actes d'un individu; ces actes, et tout ce qui en découle, ne sont-ils pas la projection au dehors, la manifestation de son caractère? L'unité de la personne ne se ramène-t-elle pas à la liaison de ses événements propres?

Telle est, logiquement développée, la conception éthologique de George Eliot. « C'est, disait-elle, une loi inexorable de l'âme humaine que nos actions les

plus soudaines et les plus irréfléchies sont préparées par une succession de libres choix entre le bien et le mal qui, peu à peu et à la longue, déterminent notre caractère[1]. » En d'autres termes, notre caractère est notre œuvre, le fils de nos actes, alors même que notre volonté présentement ne le reconnaît plus, le désavoue, le déplore et le maudit. « Nos actions, dit-elle, sont comme nos enfants, qui vivent et agissent en dehors de notre volonté. Bien plus on peut étrangler des enfants, des actions, jamais; elles possèdent une vitalité indestructible, à la foi en nous et hors de nous. » (*Romola.*)

Mais « parce qu'il n'y a pas un événement de notre vie que nous n'ayons de près ou de loin contribué à produire », dans lequel nous n'ayons une part de responsabilité, est-il vrai que notre vie tout entière nous appartient et exprime notre personnalité? Parce que nous sommes pris dans un « réseau à la fois flexible et serré d'actions premières et de conséquences forcées » et réalisons ainsi une unité et continuité de vie qui d'ailleurs s'établit d'elle-même par la force des choses, à notre insu et contre notre gré, faut-il dire que nous sommes l'artisan, — j'entends la cause et non l'instrument aveugle — de notre destinée, et que notre conduite s'y reflète et s'y exprime vraiment, se confond avec elle? Renouvier, qui a mis si fortement en lumière la « solidarité personnelle », ne l'a point cru et s'applique au contraire à distinguer l'acte qui jaillit

1. Arvède Barine, *Portraits de Femmes, G. Eliot*, p. 84, Paris, 1887.

directement du caractère ou de la volonté libre et celui qui est un effet indirect, rarement prévu, pas même toujours prévisible, de cette volonté. Le caractère, selon lui, consiste beaucoup moins dans l'unité de vie qui résulte du déterminisme naturel des actes d'un homme que dans l'initiative personnelle qui rompt cette unité et brise cet enchaînement causal. Non que la vie morale lui apparaisse comme incohérente, mais il veut qu'elle crée elle-même son ordre et sa loi. Le mot caractère est donc équivoque, alors que par là on entend l'unité personnelle ou morale. Il faut dire où l'on place cette unité.

Nous avons montré qu'elle ne doit pas être cherchée dans les habitudes, lesquelles n'ont jamais qu'une fixité relative et ne sauraient suppléer, encore moins constituer le caractère, puisqu'elles tirent leur origine, leur force et leur durée du rapport qu'elles ont avec le caractère lui-même. *A fortiori* ne se rencontre-t-elle point dans l'entêtement qui n'est qu'une attitude que la personne prend vis-à-vis d'elle-même, qu'un personnage mis à la place de la personnalité vraie. Enfin l'unité de la vie humaine, réalisée par la liaison des événements qui la composent, ne représente pas non plus l'unité personnelle. Cette unité est plus profonde, plus intime et se trouve à la source même du vouloir. C'est là que nous allons maintenant la chercher.

CHAPITRE XI

L'UNITÉ ET L'INDÉPENDANCE DU CARACTÈRE

Le caractère est un, parce qu'il est et dans la mesure où il est vrai, indépendant. L'indépendance consiste : 1° à se soustraire à l'action des autres, à l'opinion, aux préjugés, et à suivre sa raison, 2° à s'affranchir des fatalités de sa nature propre, instincts, passions, etc., à se rendre libre, d'une liberté *absolue*, de réserve et d'attente, qui refuse de s'engager dans aucun lien (l'amour du « moi pur » de Faguet) ou d'une liberté *relative*, qui ne craint pas de s'exercer, de se réaliser en des actes, mais ne s'enferme pas, ne s'épuise pas en ces actes, et garde sa plasticité. L'indépendance a ses limites; elle ne doit pas empêcher le loyalisme interne ou la fidélité à soi-même. Elle ne consiste pas à s'affranchir de toute règle (anomie) mais à ne suivre qu'une règle qu'on s'est à soi-même donnée (autonomie). La vraie marque du caractère est l'unité, mais l'unité n'est elle-même la marque du caractère qu'autant qu'elle est celle de l'indépendance.

Si l'unité du caractère apparaît à chacun de nous comme un idéal, nous ne laissons pas d'être embarrassés, on l'a vu, de dire exactement en quoi elle consiste. En tout cas, cette unité n'est vraiment un idéal que si elle est réelle et profonde. Ne faut-il pas aller plus loin et dire qu'un caractère est suffisamment un par cela seul qu'il est vrai? En d'autres termes, ce qu'on regarde comme la condition de l'unité du caractère n'en

serait-il pas en réalité le principe? Par là je veux dire que, quand on est sincère avec soi-même, qu'on ne veut point s'abuser sur son compte et qu'en effet on ne s'abuse point, quand, d'une part, on a ce que j'appellerai la loyauté intérieure et que, de l'autre, on n'est pas dépourvu de clairvoyance, on est par cela seul bien près d'avoir du caractère, au sens exact et commun du terme. Avoir du caractère, en effet, c'est être soi-même, suivre son jugement, user de sa raison; c'est ne s'attribuer que les sentiments que réellement on éprouve, n'accomplir que les actes que réellement on approuve, n'adopter que les opinions auxquelles personnellement on adhère ou on se rend de bonne foi; c'est purger son esprit de tout ce qui est en lui à l'état d'apport étranger, d'élément parasitaire, de tout ce qui n'est pas lui ou n'est pas assimilé à lui. En un mot, la marque du caractère, c'est l'*indépendance*. Mais si sauvegarder son indépendance, la maintenir dans son intégrité, c'est être soi-même, suffit-il d'être soi-même pour être et demeurer le même, pour être d'accord avec soi? L'indépendance ne fait-elle qu'un avec l'unité du caractère, soit qu'elle l'entraîne, soit qu'elle en dérive? Telle est la question que nous voulons examiner.

Mais le mot indépendance renferme une équivoque qu'il faut d'abord dissiper. Avoir un caractère indépendant ou un caractère à soi, cela veut simplement dire ne pas aller à la remorque des autres, ne pas subir leur influence, ne pas s'inquiéter de leur opinion. Être soi-même en ce sens, c'est déjà réaliser en soi l'unité, car

ce qui divise l'homme, ce qui en fait un être ondoyant et divers, c'est qu'il sort de son caractère, à lui, qu'il prend un mot d'ordre, qu'il s'imprègne des mœurs courantes, de la mode, des préjugés, qu'il est ballotté en tous sens par le cours changeant du monde, qu'il revêt autant de personnages divers qu'il subit d'influences contraires. Se soustraire à son milieu, s'en affranchir, se recueillir, rentrer en soi-même, ne pas permettre que le courant de la vie intérieure soit troublé par des flots mêlés et impurs, c'est conquérir ou retrouver l'unité profonde de sa personnalité. Cela n'implique d'ailleurs pas que l'homme vive isolé, à l'abri des événements et en dehors de la mêlée sociale; on sait assez qu'il ne le peut ni le doit. Mais il suffit que les événements du dehors ne l'empêchent point de suivre sa voie, qu'il réagisse d'une façon propre et originale contre les influences qu'il subit, qu'il ne se laisse point dominer par les hommes et les choses, qu'il garde la fermeté de son caractère et la liberté de ses jugements. L'indépendance n'est pas l'isolement : elle consiste à se mêler à la vie extérieure et sociale sans en subir le joug; elle est la maîtrise des événements et la possession de soi. Elle suppose un esprit auquel on n'en impose point, qu'on ne peut tromper ni séduire, un cœur qu'on ne peut surprendre, une volonté qu'on ne peut plier, détourner de sa voie.

Le caractère réside donc essentiellement dans l'indépendance. Mais l'indépendance est elle-même avant tout celle de la raison. C'est par la raison que l'homme se

rend libre. Il faut voir clair dans ses sentiments, il faut avoir une raison droite et sûre pour avoir une volonté ferme et constante. Il est vrai que dans la raison elle-même entrent les qualités de la volonté, la décision, l'audace, et parfois l'héroïsme. Il ne faut point séparer la volonté et la raison ; le caractère est fait de l'une et de l'autre. Toutefois on peut dire, pour abréger, que l'indépendance véritable est la foi en la raison, ou, mieux encore, en *sa* raison; être raisonnable et user de la raison, c'est n'attendre point des autres le salut, c'est ne compter que sur soi, sur les ressources de sa nature, pour trouver la vérité et réaliser le bien. Caractère, indépendance ou liberté du jugement, autonomie morale sont donc termes synonymes.

L'indépendance que nous avons en vue est celle de l'individu à l'égard d'autrui. Elle est toujours relative; mais fût-elle absolue, elle ne constituerait pas encore l'indépendance complète, car, pour être indépendant des autres, on n'en est pas moins, et peut-être on n'en est que plus dépendant de soi-même. Qu'est-ce en effet que la liberté du sage, selon les Stoïciens? C'est l'affranchissement à l'égard de la fortune, à l'égard de l'opinion, mais c'est la soumission à la raison, à l'ordre nécessaire des choses dont on est soi-même une partie, c'est la servitude intérieure qui, pour être consentie ou volontaire, n'en est pas moins une servitude. Vivre conformément à la loi de sa nature, voilà ce qu'on appelle être libre. Mais c'est être libre, à la façon des éléments, qui forment les corps suivant les lois de *leur* nature chimique, sui-

vant leurs affinités *propres* ; c'est encore être « semblable à la vigne qui porte son fruit et puis après ne demande plus rien, satisfaite d'avoir donné sa grappe ». (Marc-Aurèle.) L'indépendance ne consiste donc pas à ne relever d'aucune loi, mais à ne relever que de soi-même, à ne subir que les lois de sa nature, à ne dépendre que de son caractère.

On peut rêver une liberté plus grande, on peut aspirer à se rendre indépendant, non seulement des autres, mais encore de soi-même, de ses instincts; on peut vouloir dominer sa nature, se rendre maître de soi. L'indépendance consisterait alors à jouir de sa liberté, à refuser de l'aliéner, à craindre de la perdre; être soi-même, dans cette conception, ce serait ne s'engager dans aucun lien, ne s'astreindre à aucune règle, n'adopter aucune doctrine; ce serait maintenir intégralement sa liberté pour le présent et pour l'avenir; ce serait se réserver le droit d'être tout ce qu'on peut et tout ce qu'on veut être et particulièrement le droit de changer, ou, pour parler un langage plus philosophique et plus noble, le droit d'*évoluer*. C'est l'indépendance ainsi entendue que Descartes semble revendiquer pour lui-même, sans d'ailleurs la conseiller aux autres.

Et particulièrement je mettais entre les excès, dit-il, toutes les *promesses par lesquelles on retranche quelque chose de sa liberté ;* non que je désapprouvasse les lois qui, pour rémédier à l'inconstance des esprits faibles, permettent, lorsqu'on a quelque dessein qui n'est qu'indifférent, qu'on fasse des vœux ou des contrats qui obligent à y persévérer; mais, à cause que je ne voyais au monde aucune chose qui demeurât toujours en

même état et que, pour mon particulier, je me promettais de perfectionner de plus en plus mes jugements et non point de les rendre pires, *j'eusse pensé commettre une grande faute contre le bon sens si, pour ce que j'approuvais alors quelque chose, je me fusse obligé de la prendre pour bonne encore après, lorsqu'elle aurait peut-être cessé de l'être ou que j'aurais cessé de l'estimer telle*[1].

Cette indépendance qui consiste à ne pas vouloir être lié vis-à-vis de soi-même, à se réserver toujours, à ne jamais s'engager à fond, a pour principe la crainte de l'irréparable, fondée elle-même sur le sentiment de sa faillibilité propre, de l'ignorance où l'on est de sa nature, de ses sentiments vrais, de sa volonté foncière. Elle paraît être un mouvement d'orgueil; elle est peut-être un acte de modestie. Quelle qu'elle soit d'ailleurs, elle n'est point exceptionnelle et rare. Si tant de gens répugnent par exemple au mariage, conçu comme un lien indissoluble, voire même au mariage avec la porte de sortie du divorce, c'est qu'il leur paraît une atteinte à l'indépendance du vouloir et des sentiments; l'union libre, qui peut toujours être rompue et ne subsiste que par un acte de volonté toujours renouvelé, leur paraît seule compatible, je ne dis pas avec la fragilité de notre nature, mais avec la pudeur farouche des sentiments, qui souffrent de subir une violence, même apparente, qui veulent émaner de la bonne volonté seule et rester un don gratuit du cœur. L'individualisme à outrance, le droit si souvent réclamé aujourd'hui de vivre intégralement sa vie paraît partir du même principe, être un sentiment de même ordre.

1. *Discours de la Méthode*, 3e partie.

M. Faguet a bien analysé, sous un autre nom, cette passion d'indépendance que nous cherchons à définir. Il l'appelle l'amour du « moi pur », du moi-substance, dégagé de nos passions, considérées « comme des accidents ou comme des adventices qui se sont superposés à notre nous-même », mais ne sont pas nous-même.

Ce nous-même immaculé, ce moi pur, qu'est-ce bien? c'est le moi qui n'est pas mené, mais qui se mène; c'est le moi qui n'est pas tiraillé par des forces qu'il sent bien, quoique collées à lui, lui être étrangères; c'est le moi qui ne joue plus ce jeu fatigant, humiliant et dangereux, de composer et de ruser avec ces forces; c'est le moi qui les supprime et marche seul; c'est le moi libre. Il n'y a rien qui soit *nous*, disent les philosophes cartésiens, rien, excepté la liberté. Nos passions, c'est nous et ce n'est pas nous. C'est nous comme le maître que nous suivons;... c'est nous comme l'esclave que nous dressons;... c'est nous comme la maladie que nous portons dans nos veines... Ce n'est pas nous-même; ce n'est pas un moi qui se sente indépendant, autonome, auto-agissant, et intact et intangible. Si donc vous voulez être vous-même, conquérez-vous, conquérez votre liberté absolue. Supprimez tout le faux moi, tout le moi apparent; supprimez toutes vos passions, quelles qu'elles soient... Et alors, réduit à une force, la volonté, et à une lumière, la raison, agissez par cette force d'après cette lumière.

Ne dites pas que l'homme n'agit que par ses passions et que, ses passions ôtées, il n'agira plus du tout. Vous oublieriez que la liberté elle-même peut être une passion. Elle en est une. Elle est une passion que l'homme se donne à lui-même. L'homme qui veut être libre est un être qui, obsédé par ses passions et tyrannisé par elles, se fait une passion du désir qu'il a de les détruire. Il est un être qui veut n'avoir qu'une passion, la passion de détruire les passions. La liberté consiste à faire de la liberté une passion et chaque acte de liberté constitue la liberté en passion plus forte, plus souveraine et du reste plus jalouse.

Et l'on sait qu'elle peut devenir une passion terrible, enva-

hissante, destructrice obstinée et acharnée de tout ce qui n'est pas elle. C'est qu'elle est à part. Elle n'a pas, comme chacune des autres passions, une autre passion qui lui fasse contrepoids » ou « en laquelle elle puisse se transformer. Elle seule n'admet qu'elle seule. Elle seule veut être unique et a pour caractère même de ne pouvoir souffrir qu'elle-même. Elle veut pour elle, non seulement la souveraineté, mais l'unité.

Et si l'on me dit qu'il est d'une psychologie douteuse de supposer une passion *créée* par l'homme et qu'il *se donne*, je répondrai que l'homme ne se donne pas, à vrai dire, la passion de la liberté; que la *liberté*, c'est lui-même et que la *liberté devenue passion*, c'est lui-même en tant qu'être combatif, en tant qu'être qui, *pour être*, a eu primitivement à combattre mille ennemis plus forts que lui, bêtes fauves, reptiles, etc., qui est resté combatif et qui obéit au *fond le plus profond* de sa nature en combattant ses fauves intérieurs avec l'allégresse et l'ivresse ardente de la lutte.

Et si l'on me dit enfin que la liberté est une illusion, on comprendra aisément qu'ici l'objection n'en est pas une, puisqu'il s'agit de pratique, puisque l'illusion est une idée et puisqu'une idée est une idée-force, dès qu'elle se pénètre de passion; puisqu'en conséquence pour une illusion nous pouvons entrer en acte et en une série d'actes indéfinie [1].

Cette subtile analyse est psychologiquement exacte. Mais l'indépendance ainsi entendue, devenue pure passion, l'indépendance poussée jusqu'à l'excès, jusqu'à l'absurde, peut-elle être regardée comme l'expression exacte du caractère, sa forme parfaite, son essence même? Non; elle constitue sans doute un caractère original, distinct, parfaitement réel; mais elle n'est point le caractère normal. Bien plus, on peut se demander si l'indépendance, loin d'être liée à l'unité du caractère, n'est pas de nature à compromettre cette unité; plus

1. Émile Faguet, *Les Dix commandements. De l'amour de soi.*

généralement si, au lieu d'être une condition ou élément du caractère, elle n'est pas un principe d'anarchie introduit dans la vie humaine et n'entraîne pas la ruine du caractère. En effet, pour mettre de l'unité dans sa vie, de la suite dans ses desseins, il faut savoir se borner, circonscrire son champ d'action, limiter son effort, renoncer à réaliser toutes ses puissances, donc sacrifier en partie sa liberté, son indépendance. A moins que ce choix même, cette limitation, ne soit regardé comme un acte de liberté; mais il sera alors contradictoire, il sera l'indépendance se tournant contre elle-même, se faisant dépendance. A moins encore que l'indépendance n'aboutisse à l'abstention de tout acte particulier qui serait, en tant que tel, limitation ou dépendance, mais alors le caractère se retrancherait en quelque sorte dans sa *puissance*, ne passerait jamais à l'*acte*; pour ne pas se diminuer, il renoncerait à être. L'indépendance sous sa forme absolue implique donc contradiction; elle ne peut être réalisée ni même conçue.

Mais on peut se former de l'indépendance vis-à-vis de soi-même une notion plus simple, plus modeste et plus vraie. Si elle n'est pas le tout du caractère, on peut dire qu'elle en est une partie, et une partie importante. S'il est absurde de poursuivre une indépendance absolue, ce qui reviendrait à tenter de s'échapper à soi-même, à se révolter contre sa nature, il ne l'est pas de lutter contre les fatalités psychologiques de tout ordre, celles des instincts, des penchants, des habitudes. Le moi ne doit pas être conçu comme constitué dans une unité si rigide, avec

une telle cohésion de ses parties qu'on n'en puisse détacher aucune ; il n'est pas vrai que son état présent résume tous ses états passés et commande tous ses états à venir ; le caractère n'est pas une simple formule analogue à celle d'un corps chimique, à savoir la formule des réactions de l'individu dans toutes les circonstances de sa vie. S'il en était ainsi, il n'y aurait jamais dans la conduite de cet homme rien d'imprévu, de mystérieux ou seulement de nouveau ; son caractère pourrait être à la rigueur connu d'avance tout entier et il perdrait par là même son originalité propre ou individuelle ; car l'originalité, ce n'est pas seulement ce qui distingue un homme d'un autre, mais encore ce qui distingue, si on peut dire, cet homme de lui-même, ce qui le sauve de la rigidité de sa nature, de la monotonie de ses habitudes, ce qui en fait un être de volonté variable, non d'impulsion unique ou d'instinct. En effet « un acte volontaire, comme dit Pierre Janet, est un acte au moins en quelque partie *nouveau* qui, pour s'adapter à des circonstances nouvelles, réunit, synthétise certains éléments psychologiques, *n'ayant pas encore été groupés exactement de cette manière* ». Se montrer jaloux de l'indépendance de son caractère, c'est en quelque sorte se sauver de soi-même, secouer son inertie naturelle, lutter contre tous les éléments tyranniques qu'on porte en soi, maintenir sa volonté souple, je ne dis pas ployable, maniable en tous sens, mais plastique, vivante, capable de se juger, de se reprendre, de se renouveler. Pour que le caractère réalise son unité, il n'est pas nécessaire que

le moi se raidisse dans ses états, s'immobilise dans ses sentiments et dans ses actes; il peut éprouver des états divers; il suffit qu'il se retrouve le même en passant de l'un à l'autre ou qu'il retrouve en chacun d'eux ce sentiment fondamental d'accord avec soi, qui est le véritable lien de la vie psychologique, qui en forme la trame continue, résistante et solide.

Le danger est toujours, quand on traite du caractère, de n'en saisir qu'un aspect. On fait tort ainsi non seulement aux aspects qu'on néglige, mais encore à ceux qu'on met en lumière, parce qu'on en fausse les proportions, qu'on en exagère la valeur et la portée. C'est ainsi que, si l'on insiste trop sur l'unité du caractère, on risque de la prendre pour la raideur et on méconnaît un autre élément du caractère, non moins essentiel, qui, sans rompre l'unité, l'atténue et lui fait contrepoids : l'indépendance.

L'indépendance, à son tour, si elle est poussée trop loin, entraînerait la ruine du caractère; elle entrerait en conflit avec ce loyalisme interne ou fidélité à soi-même qui est la persistance dans ses résolutions, ses sentiments et ses jugements. Il faut donc chercher jusqu'à quel point elle est une condition du caractère et comment elle en peut devenir et à quel moment elle en devient le dissolvant.

Remarquons d'abord que les caractères véritables ou proprement dits sont les caractères éprouvés, conséquents à eux-mêmes, solides, ceux sur lesquels on s'appuie en confiance, qu'on est sûr de trouver toujours

ce qu'ils doivent être et de retrouver tels qu'ils se sont montrés une fois. Il y a donc incompatibilité entre ces caractères et ceux qui fuient et se dérobent. Or parmi ces derniers il faut compter ceux qui se montrent jaloux de leur indépendance au point de redouter les partis sur lesquels on ne peut plus revenir, les paroles ou engagements d'honneur auxquels il faut faire droit, ceux qui craignent de se lier vis-à-vis des autres et d'eux-mêmes, ceux qui se réservent toujours et ne se livrent jamais, ceux qui, pour rester libres, n'agissent point, volontés qui n'osent vouloir, caractères qui n'osent s'affirmer. L'indépendance qui va jusqu'à n'accepter aucune loi, fût-ce la loi de son caractère, fût-ce une loi qu'on se serait à soi-même donnée, est, dans l'ordre moral, ce qu'est, dans l'ordre logique, un raisonnement qui se poursuivrait sans fin, parce qu'il ne reconnaîtrait point de principes, mettrait tout en question, prétendrait tout définir et tout démontrer. « Il faut s'arrêter »; il faut, dans l'ordre de la conduite, aussi bien et plus encore que dans celui de la pensée, un *quid inconcussum*, un point fixe, un centre de gravité. Toute liberté suppose une loi, toute indépendance, une dépendance. Sans doute on pourrait dire que le principe de la conduite est de garder la liberté inaltérable. Mais un tel principe conduirait ou à s'abstenir de toute action ou à traiter toute action comme indifférente, à « se *contenter de la liberté* et, comme certains héros de Corneille, à être satisfait d'une action par cela *seul* qu'elle serait libre, à agir librement pour le seul

plaisir d'agir librement, à se faire maître de soi pour le seul plaisir d'être maître de soi... La liberté ainsi pratiquée, la liberté pour elle-même, la liberté gratuite serait un simple exercice d'imagination, et une sorte de folie du libre arbitre. » (É. Faguet.) Cette attitude paradoxale, ce « formalisme » pratique, s'il est une forme de caractère, ne représente pas en tout cas le caractère normal.

Le caractère normal est celui qui, au lieu de s'établir dans une indépendance farouche, mais négative, fait librement, par raison, le sacrifice de son indépendance et fait ce sacrifice à la raison; c'est celui qui use de sa liberté pour s'imposer une règle, pour se tracer une voie et la suivre. Si Descartes n'avait fait que revendiquer le droit de douter, il eût fait une œuvre négative et stérile. Mais il a voué sa vie à la recherche de la vérité, il s'est détourné de tout ce qui l'écartait de cette voie, il a fui, à cet effet, la fréquentation des hommes, prenant pour devise *bene vixit, bene qui latuit*; il s'est soumis à une discipline, à une règle et méthode de travail; c'est par là qu'il a mérité d'être appelé par Balzac un « héros », éloge qui s'adresse à l'homme autant qu'au penseur, au caractère autant qu'à l'esprit.

Le caractère ou la volonté consiste donc, non pas tant à s'affranchir d'une règle ou servitude extérieure qu'à s'imposer à soi-même une règle : *quod vitæ sectabor iter*. Il est vrai que cette règle doit venir de nous, mais elle n'en doit être que plus ferme et plus obéie. Le caractère est une volonté fixée dans son choix, persévé-

rante en ses desseins. Ceux qui ne savent pas régler et borner leurs désirs, ceux qui veulent toutes choses à la fois, et pas plus l'une que l'autre, n'ont pas proprement de volonté. La volonté est la fidélité, l'attachement et le dévouement à une idée, à un sentiment, à un principe quelconque. Sa marque propre, sa qualité essentielle est la constance. Elle consiste à vouloir la même chose toujours. Toujours! Ce mot-là fait peur, mais il ne fait peur qu'aux hommes de peu de foi, qu'aux faibles de cœur et de caractère. L'idéal d'une vie humaine est « une pensée de la jeunesse réalisée dans l'âge mûr ». Cet idéal, il n'appartient de le réaliser qu'à ceux qui ont une vocation et la suivent. Mais toute vocation est personnelle et consiste à aller librement à sa destinée ou plutôt à la faire, et ainsi se concilient l'indépendance et la constance. Il n'y a pas contradiction en effet entre la fidélité à soi-même et la maîtrise de soi. L'indépendance vis-à-vis de soi-même ne va pas jusqu'à se renier soi-même, elle n'est et ne peut être que la faculté précieuse d'en appeler de soi à soi-même, de corriger ses erreurs, de réparer ses fautes, de dégager mieux son devoir, c'est-à-dire sa personnalité, son caractère et ainsi de se mieux conformer à soi-même. Loin donc de contredire la constance ou l'unité du caractère, de la compromettre ou de la ruiner, l'indépendance bien entendue la rejoint, l'assure, sert à l'établir, en est une condition.

Nous pouvons donc maintenir, en l'expliquant, la définition du caractère tirée de l'unité et de la stabilité du vouloir. Le principe du caractère est l'idée unique à

laquelle un homme se voue et se dévoue, la fin à laquelle il subordonne tous les actes de sa vie. Il faut distinguer entre la *volition* ou volonté particulière et la volonté générale ou proprement dite; la première peut rester en dehors du caractère; la seconde se confond nécessairement avec lui. Ribot a tort de dire : « Que je me lève pour prendre l'air à la fenêtre ou que je m'engage pour devenir un jour général, il n'y a qu'une différence de plus ou de moins. » La vérité est qu'il n'y a pas de comparaison à établir entre une décision simple ou une fin particulière isolée et une « décision à longue portée » ou une fin qui commande la vie entière. « Autre chose, dit très bien Malapert, est vouloir quelque chose pour le moment et pour un moment, autre chose continuer à la vouloir et coordonner en vue de cette décision fondamentale une multiplicité de décisions particulières. » Avoir du caractère ou de la volonté au sens propre, ce n'est pas vouloir, même énergiquement, même constamment, une chose, ce n'est pas par exemple être ardent dans un caprice ou entêté dans une habitude, c'est vouloir toujours une seule chose, à laquelle on ramène tout le reste. « La persévérance dans une même fin », dans un principe de conduite qui règle et commande toute la vie, « est d'un prix inestimable; elle est la condition de la puissance, de la solidité du caractère; grâce à elle on est quelqu'un ». (Malapert.) Peut-être le caractère ainsi entendu n'est-il qu'un idéal; peut-être n'existe-t-il point en fait; peut-être ne rencontre-t-on que des caractères partiels, fragmentaires, que des hommes capables de

volonté dans « un ordre d'idées », mais abouliques en tout le reste, comme s'ils épuisaient leur énergie en une fois. Mais l'unité n'en est pas moins le trait distinctif et essentiel de la volonté.

C'est ce que tout le monde s'accorde à reconnaître. « *Ens et unum convertuntur* », dit Leibniz, et La Bruyère : « Un homme inégal n'est pas un seul homme, ce sont plusieurs. » Être quelqu'un, c'est avant tout être un. Les grands volontaires ce sont les rares individus qui, voulant toujours la même chose, ont pu réaliser de grandes choses. Ils sont à l'extrême opposé des désagrégés, des incohérents, des émiettés qui ne sont que des fragments d'hommes. L'harmonie des puissances psychiques, la systématisation des tendances, leur subordination sous la loi d'un principe supérieur réglant et ordonnant le cours de la vie entière, lui imprimant une orientation immuable, voilà la volonté dans toute sa perfection et, pour le dire *en passant, dans toute sa liberté.* Voilà aussi le caractère qui, comme dit Kant, « consiste, non dans un ensemble de qualités, mais dans l'unité absolue du principe interne de conduite ». (Malapert.)

Mais ce n'est point assez dire. Il faut insister sur ce que M. Malapert indique « en passant ». L'unité est sans doute la marque, le signe extérieur et visible du caractère, mais elle n'en est point le principe et on a à expliquer pourquoi elle en est la marque et jusqu'à quel point elle l'est. Ce n'est pas parce qu'un homme est un dans sa conduite qu'il a du caractère; car, supposons-le mû par une volonté étrangère, dont il subit le charme ou

l'autorité et le prestige; si cette volonté étrangère est elle-même constante, il s'accordera avec elle et ainsi par là indirectement avec lui-même. Supposons-le encore mû par ses propres passions, celles-ci demeurant semblables à elles-mêmes ou ne faisant que se développer selon leur loi, il ne laissera pas d'être un encore; on ne dira point pourtant, dans ces deux cas, qu'il a du caractère. C'est donc que l'unité n'est pas par elle-même le caractère, et n'en est pas même le signe, puisqu'elle ne l'est pas toujours; et en effet, elle n'est le signe du caractère qu'autant qu'elle se rencontre avec l'indépendance, pour ne pas dire qu'elle est un signe d'indépendance.

Être soi, c'est sans doute s'accorder avec soi. Mais ce n'est pas parce qu'on est logique ou conséquent dans sa conduite qu'on a du caractère; c'est parce qu'on a du caractère, ou mieux parce qu'on est un caractère, qu'on est un; l'unité du caractère n'est que la manifestation extérieure de ce que Kant appelle fort bien « l'unité absolue du principe interne ». Avoir du caractère, c'est être soi et ne relever que de soi, c'est être indépendant ou autonome. C'est aussi, mais secondairement et par voie de conséquence, être un ou fidèle à soi-même. L'indépendance est si bien le principe premier du caractère que l'unité du caractère n'est une preuve de caractère qu'autant qu'elle se trouve jointe avec l'indépendance ou qu'elle la suppose et qu'inversement l'unité du caractère peut manquer sans que le caractère soit atteint, pourvu que l'indépendance soit ou paraisse sauvegardée.

Nous avons établi le premier point. Prouvons aussi

le second. Qu'un homme se convertisse ou se pervertisse, qu'un débauché devienne un saint ou inversement, bref, qu'il cesse d'être un, de quelque façon que ce soit, il ne laissera pas d'être et de paraître un caractère, s'il accomplit de lui-même, en toute liberté, cette évolution et l'on dira qu'il ne cesse pas d'être un en devenant autre, par cela seul qu'il est supposé vouloir être ce qu'il est dans les deux cas et que sa volonté, en changeant d'objet, ne change pas spécifiquement de nature; on déduit donc son unité de son indépendance ou de son autonomie et le caractère subsiste par cela seul que l'indépendance est respectée. La volonté foncière, la volonté qui ne cesse pas de se vouloir elle-même, alors qu'elle se réalise en des actes différents, telle est la définition du caractère. Cette volonté est une par essence; elle peut se transformer sans doute, elle peut se manifester ou s'affirmer par des actions contraires, mais elle ne fait en cela que prendre conscience d'elle-même, s'éclairer, se dégager; elle garde sa maîtresse forme, à savoir son indépendance, et c'est là ce qui constitue son unité.

En résumé l'indépendance et l'unité du caractère ne se séparent point. Elles sont distinctes, mais solidaires. L'une s'exprime par l'autre. C'est l'indépendance du caractère qui en fait l'unité et c'est l'unité du caractère qui en marque, pour ne pas dire qui en prouve l'indépendance. L'unité de caractère, il va sans dire, doit être réelle et non apparente, doit être un accord foncier de la volonté avec elle-même, et non une simple attitude prise vis-à-vis des autres ou de soi-même. Il suit de là

qu'elle n'est pas une unité factice comme celle d'un bloc, réalisée du premier coup d'une façon définitive et complète, mais une unité de composition ou de coalition, qui admet des éléments successifs et divers, ou encore une unité de direction et de tendance, l'unité d'une loi qui préside à un changement ou mieux à une évolution. Cela revient à dire que l'unité du caractère est une unité interne, indépendante des événements et des influences externes, indépendante aussi des passions, des habitudes, et de tous les phénomènes psychiques autres que la volonté proprement dite, « ce sanctuaire impénétrable de l'âme que rien ne peut violer ». Le mot le plus clair pour désigner le caractère est donc celui d'*unité*, mais ce mot n'a lui-même un sens philosophique et profond qu'autant qu'il veut dire *indépendance*.

CHAPITRE XII

EN QUELS SENS L'UN POSITIF, L'AUTRE NÉGATIF, L'ÉDUCATION DU CARACTÈRE EST POSSIBLE

I. *Éthologie négative.* — L'éducation doit respecter l'individualité; non seulement elle ne doit pas l'entraver sous prétexte d'adaptation à la vie sociale, ni substituer au caractère propre ou *individuel* un caractère *commun*, familial, national, etc.; mais encore elle doit favoriser le développement de la *personnalité* ou l'autonomie, bien plus le développement de l'*individualité*, chaque homme ayant, du point de vue moral aussi bien qu'intellectuel, son originalité, sa vocation, ses dons.

L'éducation du caractère doit être distinguée de celle de l'intelligence, avec laquelle elle n'a manifestement aucun rapport, si l'intelligence s'exerce dans l'ordre matériel ou industriel, mais à laquelle elle semble liée, si l'intelligence s'exerce dans le domaine de la science désintéressée ou de l'art. Le caractère et l'intelligence ont beau avoir des qualités et conditions communes, ils sont de nature différente. Ils peuvent s'aider ou se nuire, selon les cas; l'intelligence ne contribue au développement du caractère que si le caractère la dirige et s'en sert à cet effet. — L'éducation du caractère est de même distincte de la culture physique. — Donc le caractère ne relève que de lui-même, est *causa sui*.

II. *Éthologie positive.* — Toutefois l'éducation n'est pas entièrement sans action sur le caractère. Elle peut en entraver, elle peut donc aussi en favoriser le développement. On a : 1° à prendre conscience de son caractère, 2° à le fortifier, et à l'affermir. De là une double éducation du caractère par la culture intellectuelle et l'exercice de la volonté. Mais cette éducation suppose la libre adhésion du moi. Le caractère, c'est la volonté se voulant avec suite ou *volonté continuée*; c'est aussi et surtout la volonté ne relevant que d'elle-même ou *autonome*.

Toute question a ses limites. Celles du problème étho-

logique sont bientôt atteintes quand on n'en veut rien dire qui ne soit suffisamment établi et pratiquement utile. Certes, à ne considérer que son importance, l'éducation du caractère paraîtra toujours trop négligée, mais, si on tient compte de ses difficultés propres, on ne s'étonnera point, on trouvera même bon qu'elle n'ait pas toujours été poussée fort loin, d'autant qu'en cet ordre la réserve s'impose et que le zèle imprudent peut être plus à craindre que la simple négligence ou le laisser faire. L'éducation en effet, en ce qui concerne le caractère, peut toujours aller contre son but, et être une confiscation de la volonté de l'enfant, alors qu'elle n'en veut être que la confirmation et le développement.

Voyons donc d'abord si une telle éducation est possible et en quel sens, à quelles conditions et dans quelle mesure.

L'éducation du caractère suppose que le caractère n'est pas, dès l'origine, tout ce qu'il est, ne naît pas tout formé, mais qu'il est, et reste toujours modifiable.

En effet, considérons un homme à deux époques de sa vie; il n'est plus le même à nos yeux, et lui-même ne se reconnaît plus; la transformation qui s'est opérée en lui a pu être lente, insensible, passer inaperçue; elle a pu au contraire être brusque, soudaine; mais toujours elle a été réelle et profonde. C'est ainsi qu'on distingue un caractère enfant, un caractère d'homme, etc. Et l'évolution du caractère n'est pas propre à la jeunesse, elle se poursuit toute la vie : je ne suis plus ce que j'étais il y a vingt ans, et rien ne me prouve et au contraire tout me

donne à penser que je ne serai plus dans dix ans ce que je suis présentement.

Mais de ce que le caractère change, il ne s'ensuit pas qu'il soit tout changement, qu'il n'ait pas un fond immuable; l'éducation du caractère aurait donc des limites naturelles, à supposer même qu'elle consiste à modifier réellement le caractère inné, et non pas simplement à le dégager et à le fixer.

D'autre part, de ce que le caractère change il ne s'ensuit pas qu'il soit en notre pouvoir de le changer. Évolution n'est pas synonyme d'éducation. Aux changements que le caractère subit de lui-même, la question est de savoir si on peut en ajouter d'autres qui ne rentrent pas dans son évolution et vont même jusqu'à en modifier le cours. Mais il est à remarquer que les êtres soumis à une évolution sont modifiables par l'art : on transforme les plantes par la culture, les animaux par le régime et le dressage. Il en sera de même et *a fortiori* du caractère de l'homme qui est plus complexe et par suite offre plus de prises aux influences du dehors.

L'éducation du caractère est donc possible. Mais en quoi consiste-t-elle? On peut la concevoir d'abord sous sa forme la plus modeste et la plus simple, comme réduite au minimum et consistant uniquement à ne pas entraver l'évolution normale de l'être physique et moral. On peut la considérer ensuite comme l'art d'acquérir ou de faire acquérir des qualités que la nature primitive ne comportait pas, de créer des dispositions nouvelles ou des habitudes. Elle revêt ainsi deux formes distinctes,

elles-mêmes conçues tantôt comme opposées et s'excluant l'une l'autre, tantôt comme complémentaires. La première est dite négative, la seconde, positive.

Définir l'éducation négative du caractère, ce sera dire d'abord ce que cette éducation n'est pas et ne doit pas être.

La thèse de l'éducation négative se présente d'abord à nous sous cette forme simple et engageante : il faut accepter le fait de la diversité naturelle et foncière des caractères; il ne faut pas prétendre les ramener tous à un même type, posé comme idéal et comme norme; il faut admettre que chacun ait sa « forme maîtresse », son originalité; l'objet de l'éducation est de sauvegarder l'indépendance du caractère individuel. Mais ce principe même implique que chacun suive sa destinée, évolue selon ses lois; autrement dit, il faut autoriser et comprendre, non seulement la diversité des natures, mais encore celle des moments et des phases que chaque nature traverse. Pas plus qu'il ne faut demander à un homme d'être semblable à un autre, il ne faut lui demander d'être et de rester toujours semblable à lui-même. La tolérance, entendue comme la disposition, non pas seulement à s'accommoder des caractères, mais encore à les accepter et à en respecter l'individualité, doit s'étendre aux caractères conçus à la fois dans leur *être* et dans leur *devenir*, comme fixes et changeants; il faut reconnaître à chacun non seulement le droit d'être tel ou tel, mais encore celui de cesser de l'être, de se transformer et de se renouveler. C'est même au moment où la personnalité

évolue, traverse une crise (puberté, mariage, etc.) qu'il importe le plus d'en bien accueillir la spontanéité et qu'elle-même demande à être le plus ménagée, car c'est alors qu'elle sentirait le plus cruellement l'hostilité des autres.

Mais que devient alors l'éducation? Au lieu de former ou de réformer les caractères, elle laisse le champ libre à leur évolution; elle ne fait que leur préparer la voie, « écarter les obstacles » (Pascal); elle pratique l'abstention systématique et repose sur le principe de non-intervention. Qu'est-ce à dire sinon que l'éducation, telle qu'on l'entend d'ordinaire, doit être rejetée comme inutile ou même dangereuse? Il y a antinomie, en effet, entre cette éducation et le caractère : par définition, l'une est sociale, l'autre individuel. « La nature a créé des personnalités, l'éducation les supprime. » (Gurlitt.) « Pour croire à la valeur éducative de la vie de l'école » ou de la famille, ou de la société en général, « il faut n'avoir jamais saisi l'indiscutable vérité de cet aphorisme de Nietzsche. La vie en commun rend commun, *Gemeinschaft macht gemein*[1]. » Toute éducation, autre que négative, serait funeste au caractère : elle consisterait à donner à l'enfant les habitudes ou à lui inspirer l'esprit de son milieu, à lui retirer sa vie propre et à l'adapter à la vie sociale. Mais la société ne vise point à former des caractères : les personnalités énergiques lui portent ombrage, elle entre en lutte avec elles, les brise ou les

1. F. W. Fœrster, *L'École et le Caractère*, p. 50.

soumet; elle frappe à son image, elle imprègne de son esprit, de ses idées, de ses mœurs le commun des hommes; elle tend à multiplier les caractères effacés et neutres, chez lesquels toute distinction originale a disparu. Il n'y a pas de société antique ou moderne, religieuse ou laïque, qui n'ait son conformisme, qui ne pèse de tout son poids sur la conscience et les actes de l'individu, qui ne soit par conséquent l'ennemie-née des caractères indépendants et libres, dont elle sent l'hostilité sourde, dont elle juge la soumission à ses lois toujours incomplète. Aussi les grands caractères, ceux qui ont un nom dans l'histoire (Socrate, les Stoïciens, les Jansénistes, etc.) apparaissent-ils comme des insurgés contre l'ordre social de leur temps et les époques favorables à l'éclosion des caractères (Napoléon, etc.), sont-elles celles de désorganisation sociale ou les temps de révolution. Si donc l'éducation est une influence que la société exerce sur l'individu, il n'y a pas d'éducation du caractère, puisque le caractère consiste à réagir contre cette influence, ou à s'y soustraire, et si l'on veut qu'il y ait une éducation du caractère, il faudra entendre cette éducation dans un sens spécial, comme ne portant pas atteinte à l'individualité, puisque c'est dans l'individualité que le caractère réside. On tiendra pour mauvaise toute éducation qui se proposerait pour but ou simplement qui aurait pour effet d'effacer les traits individuels et qui ne laisserait subsister que les caractères communs ou sociaux, ethnique, national, familial, etc.

Une telle éducation serait mauvaise en soi et dans

ses effets, du point de vue moral aussi bien que psychologique. Elle serait mauvaise en soi si, comme nous le croyons, il n'est pas vrai que la société ait le droit d'imposer ses formes, c'est-à-dire sa mentalité, ses croyances, ses mœurs, ses institutions et ses lois à l'individu, sans que celui-ci ait à user contre elle du droit de critique, à revendiquer contre elle son indépendance. Nous n'avons pas besoin de nous réclamer de la doctrine libertaire, de l'individualisme anarchiste de Stirner ou de Nietzsche pour contester à la société le pouvoir et le droit de décréter la justice ou plutôt de déclarer que son intérêt est la justice ou le droit. Comme on l'a dit très bien, « les besoins d'une société déterminée ne peuvent pas servir de norme dernière à la pédagogie morale... Ce n'est pas à l'évolution sociale qu'il appartient d'imposer au caractère un but vers lequel il tendrait nécessairement; au contraire ce sont les idéals éternels de l'âme qui doivent devenir le *fatum* de l'évolution sociale et lui marquer sa direction[1]. »

Une éducation qui prétendrait substituer aux volontés autonomes, aux caractères indépendants et libres de simples *valeurs sociales*, c'est-à-dire des instruments au service d'une profession ou d'une autre tâche sociale quelconque, des esprits modelés suivant un type unique, des volontés mues par une pensée commune, ne serait pas seulement mauvaise en soi, mais encore désastreuse dans ses effets. Elle serait analogue à la « paix

1. Fœrster, *L'École et le Caractère*.

romaine », obtenue par la dévastation et la ruine des pays conquis (*ubi solitudinem faciunt, pacem appellant*); elle réaliserait un ordre extérieur par l'anéantissement des personnes morales. Mais fort heureusement cette éducation n'est pas possible, ou du moins elle ne peut pas être poussée très loin; on ne peut faire qu' « un être donné devienne autre qu'il n'est »; l'individualité se maintient toujours en dépit de l'éducation. Cela ne veut pas dire d'ailleurs qu'il n'y ait qu'à « laisser l'individualité se développer librement » et qu'aucune éducation du caractère ne soit possible. Mais de même que tout tempérament comporte une hygiène et une thérapeutique appropriées à sa nature, de même tout caractère appelle une éducation conforme à ses aptitudes et à ses dispositions; toute âme est un bloc à sculpter, dont la forme et les dimensions commandent celles de la statue. En un mot, l'éducation doit « se contenter de développer les aptitudes d'un individu donné » en dirigeant « sa pensée et son vouloir vers la formation morale ». C'est en cela qu'elle est morale, non matérielle, qu'elle est une éducation proprement dite, non un simple dressage. L'éducation morale a en effet sur toutes les autres ce privilège de faire appel au principe interne, au caractère, et de ne jamais être, de ne pouvoir devenir une confiscation du caractère. C'est l'adhésion de la volonté individuelle aux influences subies, aux habitudes contractées qui donne à celles-ci leur caractère moral : la moralité est donc une œuvre essentiellement personnelle, elle est elle-même la manifestation la plus haute

de la personnalité, sa forme achevée et parfaite, elle a pour nom l' « autonomie ». Toute éducation qui n'est pas morale nous reste étrangère, n'atteint pas notre fond et inversement toute éducation morale, en tant que telle, est personnelle, intime. Il n'y a donc point d'éducation du caractère, si par là on entend l'action d'un esprit sur un autre; mais il y a éducation du caractère, lorsqu'il y a appel à la bonne volonté individuelle et que cet appel est entendu.

Toutefois nous n'irons pas avec Kant jusqu'à identifier la moralité et l'autonomie, conçue comme le développement de la personnalité. Ou plutôt nous ne prendrons pas comme synonymes la personnalité au sens kantien et le caractère. La personnalité en effet, c'est l'être raisonnable, essentiellement le même en tous les individus; c'est le caractère *humain*, non le caractère *individuel*. Nous croyons que si chaque homme est tenu de réaliser en lui l'idéal humain (universel), il ne l'est pourtant que selon sa nature et selon ses forces. Nous croyons que le devoir doit être mesuré à la taille de chacun, et prendrions volontiers en ce sens la parole du Christ : Il y a plus d'une demeure dans la maison de mon père. Autrement dit, chacun a sa vocation morale, ses qualités propres, son originalité dans le bien, ses vertus à lui. Peut-être n'a-t-on le droit de demander moralement à un homme que ce qu'il peut donner; il est certain en tout cas qu'on n'en obtient jamais plus. Il ne sert point de fermer les yeux sur ce relativisme moral, si choquant qu'il paraisse. Il vaut mieux l'accepter,

pourvu, bien entendu, qu'on n'aille pas enfermer d'avance dans un cercle étroit, jugé infranchissable, celui qui n'a pu encore développer sa nature et déployer ses dons. On évitera ainsi ce qu'on pourrait appeler l'hypocrisie de ces attitudes morales par lesquelles chacun déguise son caractère vrai. N'as-tu pas honte, disait, je crois, Sénèque, à un jeune homme trop appliqué à bien faire, de vouloir être plus sage que tu n'es? N'as-tu pas honte de forcer ton talent, de vouloir dépasser ton caractère? La première qualité morale, en effet, et celle qui est la condition de toutes les autres, est d'être soi. Il est vain de chercher à se donner les vertus dont on est exclu par nature, s'il en est de telles; ainsi il est aussi vain pour tel homme de chercher à être généreux et brave qu'il le serait pour lui de prétendre ajouter un pouce à sa taille ou changer la couleur de ses cheveux. Que cet homme cultive les qualités morales qui lui sont propres et les porte au plus haut degré de vigueur ou de force; cela vaudra mieux pour lui que de se traîner dans l'ornière de la moralité courante, moyenne et à la portée de tous. Ce n'est pas faire tort à la morale que de la concevoir comme réalisée sous des formes diverses, hétérogènes, individualistes. Ce serait avoir une bien pauvre idée de l'ordre de la nature que de le vouloir réduit aux espèces supérieures des êtres vivants; c'est de même avoir une idée puriste et mesquine de l'ordre moral ou « du règne des fins » que de ne pas admettre, si j'ose dire, la richesse de cette faune morale de l'humanité, qui se compose des héros, des saints, si divers

entre eux, et des simples braves gens, lesquels reflètent tous à leur manière, comme un miroir brisé, l'idéal humain supérieur, à supposer que cet idéal lui-même soit un et non multiple. En résumé, l'éducation du caractère ou le développement de la personnalité se concilie avec l'éducation morale ou plutôt celle-ci consiste uniquement pour chacun de nous dans l'acquisition des vertus qui lui sont propres ou des vertus de son caractère.

Mais pour rendre précise la conception négative de l'éducation du caractère, il ne suffit pas de dire ce que, selon nous, cette éducation ne doit pas être, il faut indiquer encore ce qu'elle n'est pas et ce qu'on croit à tort qu'elle est. En d'autres termes, il faut déterminer son objet propre et la distinguer de l'éducation physique ou intellectuelle avec laquelle elle a des rapports étroits et on est tenté pour cela de la confondre.

Il est certain que lorsque nous ne songeons qu'à cultiver notre esprit ou à fortifier notre corps, nous ne laissons pas déjà de modifier notre caractère, car il n'y a pas d'action de notre vie vraiment isolée ou indépendante; toutes nos fonctions retentissent les unes sur les autres, sont solidaires.

La culture intellectuelle par exemple est la condition de la culture morale. Pour se réaliser soi-même, il faut se connaître; il faut savoir ce qu'on doit être, ce qu'on veut être et ce qu'on peut être. Mais l'éducation intellectuelle, qui ne devrait être pour l'éducation du caractère qu'un moyen, tend à se substituer à celle-ci et à se

prendre elle-même pour fin. Loin de se confondre toujours, ou tout au moins de se renforcer et de s'aider, ces deux éducations peuvent être divergentes, entrer en conflit.

Nous avons alors l'analogue de la scission opérée au cours des siècles entre la civilisation et la morale, ou plutôt nous avons là un cas particulier de cette scission. Tout n'est pas déclamation pure dans le discours de Rousseau contre la civilisation, si par celle-ci on entend surtout ou uniquement le pouvoir matériel de l'homme fondé sur la science. La civilisation peut n'être et n'est bien souvent qu'une barbarie raffinée, qu'une satisfaction des besoins matériels de l'homme et par là une extension donnée à ces besoins. Nous sommes en danger d'oublier parfois les qualités morales que la civilisation suppose et sans lesquelles elle n'est rien : « le triomphe de l'homme intérieur, la maîtrise de soi, le culte du sacrifice, l'amour. Nous vivons aujourd'hui en fils de famille, insouciants du capital amassé dans le passé, ne soupçonnant même plus les conditions morales et les efforts de volonté sans lesquels la vie n'aurait ni cet éclat ni cette sécurité. Nous goûtons ainsi les bienfaits d'une technique admirable, mais, oubliant le rapport intime qu'il y a entre elle et la culture du caractère, nous négligeons de développer méthodiquement ce qui a donné naissance à notre civilisation et nous compromettons ainsi les bases mêmes de notre existence. » La culture intellectuelle, prise en soi et abstraction faite des qualités morales très réelles, mais d'ailleurs incomplètes

et accessoires qu'elle implique, n'est pas seulement indifférente, mais « devient même positivement un danger pour l'être moral, partout où elle n'est pas d'avance subordonnée à la culture de la conscience et au développement de la volonté. Son rôle n'est plus alors que celui d'une lanterne sourde maniée par des voleurs : elle n'éclaire que des désirs tendant à se satisfaire. Aristote déjà l'a dit : Ce qui fait l'importance de l'éducation morale, c'est que l'homme dont la culture est exclusivement intellectuelle dégénère en un être d'autant plus sauvage et d'autant plus désordonné qu'il est plus cultivé[1]. »

Mais c'est faire tort à la culture intellectuelle que de la considérer sous son aspect pratique ou utilitaire. Ayons-en une idée plus relevée, concevons-la comme le culte désintéressé du vrai, « au moment où le savoir cesse d'être un outil seulement et devient un objet d'art ». Ne lui reconnaîtrons-nous pas alors « une influence moralisatrice », une « vertu d'ennoblissement »? Oui sans doute, mais, si elle dégage la moralité, c'est qu'elle la suppose et non pas qu'elle l'entraîne ou qu'elle la produit. « Si la haute culture moralise, a très bien dit Tarde, c'est que la moralité est la première condition sous-entendue de la haute culture, comme la première condition de la flore alpestre est un air pur... » Les grands hommes, « théoriciens, artistes, hommes de génie, étaient la fleur de l'honnêteté

1. Fœrster, *ouv. cité*, p. 9 et 11.

humaine, et la logique le voulait ainsi, car c'eût été pour eux une contradiction dans les termes que d'avoir soif de la vérité pure par exemple et de chercher à tromper autrui, tandis qu'il n'est point contradictoire le moins du monde d'apprendre la chimie pour empoisonner quelqu'un... » Les grands hommes ont « été moraux par nécessité intellectuelle d'abnégation et de franchise[1] ». De même l'éducation esthétique préserve l'homme de certaines chutes, le met au-dessus des laideurs morales, vilenies ou bassesses.

Gardons-nous pourtant d'exagérer cette heureuse relation, cette solidarité réelle du génie et de la vertu, de la science, de l'art et de la morale. Elle n'est pas telle qu'on puisse toujours conclure, en toute sûreté, de l'un à l'autre des deux termes. Parfois « une intelligence tout à fait normale, voire même remarquable, va de pair avec une débilité morale véritable et il n'y a aucun rapport entre le degré de l'intelligence et la valeur du caractère[2] ». Le talent, voire le génie artistique ou scientifique, n'est pas entièrement une garantie de vertu ni un préservatif du vice.

Outre que les qualités morales que suppose et réclame la culture de l'intelligence et des dons esthétiques sont, au regard du caractère, toujours incomplètes, une telle culture, lorsqu'elle est exclusive, peut même aller jusqu'à produire un déséquilibre moral, un affaiblissement du caractère. Ainsi « une culture esthétique à

1. G. Tarde, *La Criminalité comparée*, p. 117-118, Paris, F. Alcan, 1886.
2. Fœrster, *ouv. cité*.

laquelle fait défaut un contrepoids moral », a ses dangers. « Des jeunes gens qu'on habitue trop à des impressions d'art risquent d'aboutir à une conception molle et voluptueuse de la vie; malgré tout le raffinement de leur goût, ils sont exposés à se laisser aller à la dureté de cœur. Malades et miséreux blessent souvent le sentiment esthétique : qui ne cultive que ses besoins d'art compromet en soi l'âme, la pitié... Faute de développer en même temps que l'amour artistique de ce qui est beau l'amour compatissant pour ce qui est infirme et laid, on aura formé des hommes qui écarteront avec de belles phrases les calamités de l'existence et qui ne voudront pas voir ce qu'il y a de triste et de peu harmonieux dans la vie, de peur que leur sommeil et leur confort n'en soient troublés... Le tragique de la vie n'est trop souvent que la contre-partie ignorée de belles apparences et de poétiques griseries qui ont charmé des esthètes trop peu courageux pour arrêter leur regard sur la laideur de leurs actes[1]. »

Ainsi la culture esthétique et intellectuelle, quoique liée à la moralité, qu'elle contribue à développer et qu'elle enrichit d'éléments précieux, ne saurait être regardée comme constituant une éducation du caractère. Elle n'est pas davantage une façon de suppléer à cette éducation, quoiqu'elle soit souvent présentée comme telle. Dans les cas les plus favorables, elle ne saurait jamais être qu'une éducation morale toujours indirecte

1. Fœrster, *ouv. cité*, p. 17.

et incomplète, et nous avons vu que, si elle était exclusive, elle pourrait être fausse et dangereuse. De toutes façons, elle n'est donc point l'éducation que nous cherchons. En effet, de ce qu'il entre dans le caractère des éléments rationnels et esthétiques, il ne s'ensuit pas que ces éléments forment le caractère, je ne dis pas seulement à eux seuls, mais même partiellement, car ils ne prennent une valeur éthologique qu'autant qu'ils recontrent un caractère pour les utiliser, pour les convertir en données morales; ils ne sont pas par eux-mêmes de telles données et ce qui le prouve assez, c'est que les mêmes éléments se rencontrent accidentellement unis à la perversion morale ou à la simple absence de caractère, qui est déjà une première forme d'immoralité. De ce que le phosphore entre dans les composés vivants il ne s'ensuit pas qu'il soit ni un principe de vie ni une cause de mort; il est l'un ou l'autre suivant les cas, les circonstances et les degrés. Il en est exactement ainsi de l'intelligence dans ses rapports avec le caractère.

Le même raisonnement s'applique à la culture physique. On pourrait croire que fortifier le corps c'est jeter les bases du caractère. *Mens sana in corpore sano.* Pour combien la maladie n'est-elle pas par exemple le dissolvant du courage et des vertus viriles! Cependant « un excès de culture physique peut (aussi) contribuer d'une façon directe à la mort de l'esprit ou à son affaiblissement. L'obstacle même d'un corps maladif provoque parfois l'activité suprême des forces de l'esprit,

tandis qu'un homme en parfaite santé, qui ne sait pas ce que c'est que d'être entravé par des souffrances physiques, est par là même privé de grandes leçons d'hygiène spirituelle[1]. » Certes il ne s'agit pas de faire fi de la santé ni de méconnaître ce que le tempérament est au caractère, mais il faut la mettre à son rang, c'est-à-dire la subordonner au caractère et non pas la prendre pour fin, sans quoi le caractère pourrait s'en trouver atteint et amoindri. Ne voyons-nous pas par exemple déjà qu' « en dépit de toutes les facilités que les progrès techniques de la civilisation nous procurent en capitonnant notre existence, nous souffrons plus que par le passé des heurts et des contrariétés de la vie. C'est que nous avons perdu la force intérieure[2]. » Cette force n'est donc pas la simple résultante de la santé et de la vigueur physique; elle est à part et la santé ne vaut qu'autant qu'elle lui sert d'auxiliaire et d'appoint.

On peut passer en revue tout ce qu'on a coutume de présenter comme une éducation de caractère : l'éducation physique, intellectuelle, artistique, etc., on verra que chacune d'elles représente une éducation éthologique, non pas seulement fragmentaire et incomplète, mais encore indirecte et à côté. On croit faire beaucoup pour le développement du caractère en fortifiant le corps, en cultivant la raison, le jugement et le goût, en créant des habitudes sociales et des aptitudes professionnelles, etc. ; on ne fait rien pourtant en cela qui serve

1. Fœrster, *ibid.*, p. 22.
2. *Ibid.*, p. 24.

au caractère, si le caractère ne se sert lui-même de tous ces apports étrangers, ne s'en nourrit, n'en fait sa substance, ne les incorpore à soi. Tous les dons physiques et intellectuels peuvent être perdus et le sont en effet si ne s'y joint la volonté d'en tirer parti, l'appropriation de ces dons, leur rattachement au moi ou à la personne. C'est donc le caractère individuel qui donne aux acquisitions de l'éducation leur prix; ce ne sont pas ces acquisitions qui forment le caractère; elles lui profitent, lui servent de matière, de soutien et d'appui; elles lui sont l'occasion de s'affirmer, de se manifester et de se produire, mais elles ne le constituent point. Le caractère, en un mot, tire parti des ressources de l'éducation, mais il ne relève pas lui-même de l'éducation; l'éducation le suppose et, venant à le rencontrer, lui fournit le moyen de développer ses virtualités, mais il n'est pas vrai de dire qu'elle le suscite et le crée. Il n'y a pas à proprement parler d'éducation de caractère, ou l'éducation du caractère, si elle existe, ne peut être que négative et indirecte, c'est-à-dire qu'elle ne peut que préparer les voies au caractère et l'y laisser ensuite s'engager seul, *proprio motu*.

En termes métaphysiques, le caractère existe en soi et par soi; il s'appartient tout entier; il est cause de lui-même et de ses changements. Son attribut essentiel, sa vertu propre est l'indépendance. Il serait contradictoire qu'il fût le produit de l'éducation, car alors il ne s'appartiendrait plus, n'existerait plus par lui-même; et d'autre part, l'éducation, qui produirait une volonté

indépendante, se surpasserait, opérerait un miracle, une création *e nihilo*.

Cependant le caractère a-t-il vraiment une existence absolue et l'éducation, en ce qui le concerne, est-elle un pur néant? Non. Le caractère naît, se développe et l'éducation peut l'empêcher de naître ou l'aider à naître, arrêter ou favoriser son développement. Elle peut d'abord l'étouffer en son germe. C'est ce qui arrive quand on impose à l'enfant des habitudes ou qu'on lui communique d'autorité des principes, qu'on lui crée une mentalité d'emprunt et factice, c'est-à-dire quand on en fait, d'une part, un automate et de l'autre, un fanatique. Pour cela il suffit de rencontrer une volonté faible, docile, maniable, ou même de laisser périr par arrêt de développement une volonté normale, de l'annihiler et de la confisquer systématiquement.

Il est plus difficile et plus rare de produire le résultat inverse, de faire appel à la volonté et à la raison individuelles, d'en stimuler et encourager l'éclosion, de sympathiser avec elles et de les éclairer. Cependant, au lieu d'être accaparante et enveloppante, au lieu d'être une tutelle étroite et mesquine, une mainmise sur la volonté de l'enfant, rien n'empêche que l'éducation ne soit « un acheminement à l'être raisonnable par la raison d'autrui » (Renouvier), un acheminement à la liberté par la discipline et la règle. Elle serait alors une éducation réduite au minimum, réservée et discrète. Elle ne prétendrait point se substituer à la personnalité, décider

pour elle et à sa place, lui dicter sa conduite, mais elle s'appliquerait au contraire à dégager et à développer la raison ou la volonté individuelle et l'abandonnerait ensuite à elle-même, lui ferait crédit. L'éducation, ainsi entendue, pourrait encore être dite *négative*, par opposition à celle qui consiste à réglementer la conduite, à entrer dans le détail minutieux des actes, à ne rien demander ni confier à la volonté, à lui tout imposer, à le traiter comme nulle ou négligeable, mais elle ne laisserait pas d'être réellement positive ou efficace. On peut en effet appeler l'éducation « négative », lorsqu'elle respecte l'individualité, « positive », lorsqu'elle la confisque ou tend à la détruire, mais il ne faudrait pas cependant donner à croire que l'éducation n'a d'effet que lorsqu'il s'agit de détruire et qu'elle est impuissante à rien fonder.

En réalité son action est la même dans les deux sens. Le mal qu'elle cause ne dépasse pas le bien qu'elle peut faire. Ainsi elle ne doit pas porter seule la responsabilité des défaillances ou des perversions du caractère. La volonté aussi s'abandonne et se trahit elle-même ; elle est toujours à quelque degré complice des déformations qu'elle subit. Inversement la volonté individuelle n'a pas tout l'honneur de l'énergie et de la fermeté non plus que de la sagesse et de la réflexion qu'elle montre ; elle a pu être dirigée, éclairée et guidée ; elle doit ses qualités, elle se doit elle-même en partie à l'éducation. Il est artificiel et contradictoire d'attribuer à l'éducation un pouvoir dangereux, néfaste et de lui refuser une

action bienfaisante. Ou elle n'a pas de pouvoir du tout; ou, si elle en a un, il est à deux fins.

Or il faut bien que l'éducation ait quelque pouvoir sur le caractère, car le caractère n'existe pas par lui-même d'emblée; il a à se constituer, à se faire, à se conquérir par degrés et dans cette conquête entre une part de hasard, de chances heureuses, parmi lesquelles est au premier rang l'éducation. Le caractère sort des ténèbres de l'inconscient; longtemps il se cherche, s'ignore; l'éducation de l'intelligence amène le caractère à prendre conscience de lui-même; la volonté a aussi son éducation propre; on l'exerce à se dominer, à se vaincre; elle se consolide et s'affermit par l'exercice. En un mot, le caractère n'est pas, mais se fait, et ne se fait pas tout seul, au moins entièrement. Il est l'œuvre de la volonté individuelle, mais celle-ci a besoin d'être soutenue par les circonstances, par l'appel et l'encouragement d'autres volontés. L'homme est d'abord un être faible et aveugle et ne devient pas de lui-même énergique, raisonnable et sage. L'éducation est précisément le passage heureusement ménagé de la faiblesse à la fermeté du vouloir, de l'aveuglement à la raison.

Pour que le caractère fût vraiment autonome, échappât à toute éducation ou influence, il faudrait qu'il possédât par nature les qualités qu'il a à acquérir, ou seulement qu'il connût d'avance les qualités qu'il doit avoir et les moyens de se les donner. Or il arrive tard à cette connaissance de soi et n'y arrive même jamais entièrement. On peut dire qu'il se cherche toujours. Il est vrai qu'on

peut faire partir de l'avènement à la conscience et à la raison l'origine du caractère. Mais le caractère aura alors une préhistoire, qui explique son histoire même, la prépare et l'annonce. L'éducation trouvera place au moins à l'origine du caractère.

Ce qui est vrai, c'est que l'éducation du caractère est de nature spéciale : elle ne peut rester étrangère à celui qui la reçoit, elle suppose, elle exige l'adhésion de sa volonté ; elle est et doit être consentie, si bien que le caractère paraît diriger la direction qui lui est imprimée. En ce sens on peut dire que le caractère se confond avec la volonté ; on est ce qu'on veut être, moralement parlant; le caractère représente le fond inexpugnable de l'être, le sanctuaire impénétrable du cœur que rien ne peut violer. Quelles que soient les influences subies, le caractère n'est pas en lui-même atteint; il agit sous ces influences ou réagit contre elles, et il consiste dans cette attitude prise en face des circonstances, des personnes et des choses.

Le caractère est donc la volonté même. Mais il est aussi l'œuvre de la volonté, ou plutôt il est la volonté se formant elle-même, *causa sui*. Il est la volonté cherchant à réaliser son unité, son accord avec soi. Il faut distinguer la volonté générale et les volontés particulières, d'un mot, la volonté et les volitions. Les volitions sont changeantes, comme les sentiments et les désirs d'où ils procèdent; à mesure qu'on poursuit un but et qu'on l'atteint, le point de vue se déplace; les fins réalisées cessent de paraître désirables, et la volonté se

porte vers de nouveaux objets; une passion s'éteint, une autre s'allume. Sommes-nous donc un simple chaos d'apparences ou de phénomènes changeants? Non, quelque chose en nous demeure, ou du moins nous essayons de reformer la trame sans cesse rompue de notre existence, d'établir l'accord de nos tendances et l'unité systématique de notre conduite, en un mot, nous essayons de fonder, j'allais dire de sauver notre caractère, de le sauver des naufrages successifs de notre vie.

Quand on dit que le caractère est la volonté même, il faut entendre la volonté, non telle qu'elle se produit et se manifeste dans un acte isolé, mais telle qu'elle ressort de l'ensemble des actes, ou mieux encore la volonté recueillie en elle-même, telle qu'elle aspire à être et non pas seulement telle qu'elle est. Il ne faut pas confondre en effet ce qu'on veut au fond avec ce qu'on paraît vouloir et ce qu'on fait. Le caractère n'inspire pas toujours la conduite; il s'y reflète et s'y traduit donc aussi toujours imparfaitement. Ainsi nous pouvons vouloir séparément tels ou tels actes, bien plus, chacun des actes de notre vie, et ne pas vouloir, si on peut dire, la somme ou la résultante de ces actes, la vie qu'ils nous font, le caractère qu'ils nous donnent. Inversement nous pouvons vouloir telle fin et répugner aux moyens qui y conduisent; nous pouvons vouloir, par exemple, être laborieux, appliqués à notre tâche, ponctuels à la remplir, et avoir horreur du travail, aimer à suivre notre fantaisie et notre caprice. Dans les deux cas, la volonté fondamentale et le caractère ne font qu'un; la volonté qui s'aban-

donne et se trahit est un caractère faible, la volonté, qui triomphe des penchants, est un caractère ferme et constant. Mais, faible ou fort, le caractère est toujours la volonté foncière.

Toutefois le mot caractère est pris d'ordinaire en un sens plus étroit. C'est seulement lorsque le caractère atteint est celui que la volonté s'était proposé d'atteindre qu'il y a caractère proprement dit. C'est seulement alors qu'on a, non pas un caractère, mais du caractère. Il suit de là que l'éducation du caractère, prise au sens propre, consistera à se rendre maître de soi, à acquérir la fermeté et la constance du vouloir. Il suit de là aussi que cette éducation ne deviendra possible qu'à partir du moment où l'homme aura conscience de sa volonté foncière, aura fait choix des principes qu'il prend pour base de sa vie. L'éducation du caractère sera donc toute rationnelle et volontaire, et par là même toute personnelle ou autonome. On peut sans doute préparer de loin l'éducation du caractère; on peut donner à l'enfant de bonnes habitudes, qui seront comme le terrain favorable à l'éclosion du vouloir; mais le vouloir lui-même est toujours spontané, individuel et la discipline qu'il s'impose est aussi toujours son œuvre propre. Cela revient à dire qu'il n'y a pas d'éducation de la volonté, si on prend le mot éducation au sens vulgaire, comme désignant une action qui s'exerce du dehors ou une influence étrangère.

Disons donc que le caractère se forme et se discipline de lui-même. Mais que peut-être une éducation auto-

nome? La volonté va-t-elle se donner à elle-même des chaînes, alors qu'elle ne consent pas à en recevoir d'autrui? Le caractère ne s'appliquera-t-il pas au contraire à affirmer et à maintenir son indépendance? Se lier soi-même, c'est encore se lier. Descartes regardait comme déraisonnables les engagements et vœux perpétuels, si librement contractés qu'ils fussent; il y voyait une atteinte portée par notre personne présente contre notre personne à venir; il entendait réserver pour celui qui prend une résolution le droit de prendre plus tard des résolutions différentes et contraires. Le caractère lui apparaissait avec raison comme consistant à être maître de soi maintenant et toujours. Par suite il ne s'agit pas d'adopter des maximes qu'on exécute ensuite strictement, comme une consigne, mais de garder une volonté qui se dirige toujours librement selon ses lumières et ne demeure fidèle à une ligne de conduite que dans la mesure où, comme il lui a paru juste de s'y engager, il lui paraît juste de la suivre. Qu'est-ce à dire sinon que le caractère consiste sans doute dans la fermeté et continuité, mais aussi et plus encore dans l'indépendance du vouloir et qu'ainsi l'éducation du caractère n'est qu'un effort toujours renouvelé pour s'affirmer et se maintenir dans sa volonté foncière, laquelle évolue et se transforme, mais ne change pas de nature et garde en tous cas et doit garder son caractère essentiel : la liberté ou l'indépendance?

Ainsi en résumé l'éducation du caractère n'est pas l'empreinte sociale mise sur les individus, l'assujettis-

sement aux mœurs communes, la confiscation de l'individu par la société, mais au contraire la culture et le culte de l'individu ou du moi, non pas du moi anarchiste, en lutte contre la société, mais du moi personnel, qui s'adapte à la société sans s'y asservir, qui la critique et la juge, qui réagit contre elle, jaloux avant tout de son autonomie ou indépendance, se rendant indépendant vis-à-vis de lui-même comme de la société, je veux dire à l'égard de ses habitudes et de ses passions, luttant contre son inertie et sa paresse aussi bien que contre l'emportement et l'aveuglement de ses désirs, maintenant au milieu de circonstances diverses sa volonté constante, restant toujours semblable à lui-même, parce qu'il reste lui-même, fidèle à sa nature, appliqué à suivre sa raison, ou d'un mot, qui dit tout cela et ne veut dire que cela, *libre* et maître de soi.

p. 231 – 250

ARACTÈRE
ION

L'auto-éducation. Ses formes : 1° L'ascèse ou éducation de la volonté considérée en elle-même. Ses pratiques, leur sens, leur valeur. Erreurs psychologiques sur lesquelles elle repose : *a*) On vise une fin pour en atteindre une autre. *b*) On croit que le développement de la volonté dans un sens entraîne le développement de la volonté dans un autre. *c*) On méconnaît la différence qu'il y a entre exercer sa volonté par jeu et l'exercer par nécessité, par devoir. 2° L'éducation de la volonté considérée comme pouvoir d'agir ou appliquée à telle ou telle tâche. Le développement de l' « habileté ». Insuffisance de l'éducation ainsi entendue. Nécessité de la concilier avec l'ascèse.

Limites du pouvoir de l'éducation de la volonté. La volonté est un don de nature, auquel rien ne supplée. Le caractère n'est point l'*adaptation au milieu*, que par là on entende la soumission à l'ordre social et à l'ordre des choses, ou au contraire la domination sur les hommes et les choses, mais la maîtrise de soi ou mieux la réalisation progressive de son être idéal. Éthologie et morale pure. Limites imposées au développement du caractère individuel par la vie en société. Éthologie et morale appliquée.

Nous avons défini le caractère la volonté se voulant elle-même, se prenant pour fin, arrivant à se constituer, à se créer. Il suit de là qu'il n'existe pas une éducation du caractère, entendue comme une influence exercée du

dehors sur la volonté de l'enfant, du moins en dehors de celle qui consisterait à faire appel à cette volonté, qui la susciterait, l'aiderait à prendre conscience d'elle-même, à se dégager, à se fixer. L'éducation du caractère est essentiellement l'œuvre de la volonté personnelle et elle a pour objet la formation de cette volonté même.

Mais comment le caractère pourra-t-il dès lors se former? Comment la volonté, si elle n'est pas d'abord donnée, se donnera-t-elle à elle-même, arrivera-t-elle à se poser? Nous ne nous embarrasserons pas de cette difficulté logique ou plutôt verbale, car nous supposons que le caractère est en fait toujours donné, mais est donné primitivement à l'état d'ébauche, et que le rôle de la volonté est seulement de l'achever, de développer ses virtualités ou ses tendances, de réaliser son idéal. Mais en quoi consiste le pouvoir de la volonté sur elle-même et jusqu'où va-t-il? Et si nous rejetons l'éducation, sommes-nous fondé à admettre une auto-éducation du caractère? En d'autres termes, la volonté peut-elle se prendre elle-même pour objet, travailler à développer ses qualités et son être? Oui sans doute.

I

Appelons ascèse l'effort héroïque de volonté qu'on s'impose à soi-même en vue d'acquérir l'énergie morale, la force et la fermeté du caractère. L'ascèse consiste d'abord à dompter sa nature, à triompher de ses pen-

chants, de ses instincts; elle est une discipline de la volonté conçue sous la forme *négative*. Mais elle est surtout une éducation *formelle* de la volonté, ou éducation de la volonté en soi, abstraction faite des tâches particulières auxquelles elle s'applique. Il ne s'agit pas en effet de développer ce qu'on pourrait appeler les moyens d'action de la volonté, de lui faire acquérir telle ou telle aptitude spéciale, telle ou telle habileté professionnelle, tel ou tel art, tel ou tel talent, mais de la rendre elle-même forte, énergique, persévérante. Sans doute la volonté, pas plus que l'esprit, ne peut s'exercer à vide. Il n'y a pas, à proprement parler, de culture générale, dans l'ordre moral non plus qu'intellectuel. Il faut bien toujours appliquer la volonté à quelque chose, et à quelque chose de particulier, mais, dans la tâche particulière à laquelle on l'emploie, on vise moins le succès de cette tâche que le profit qu'elle en peut retirer pour elle-même; autrement dit, on fait de cette tâche, non l'« emploi », mais « l'essai » de ses forces. On ne perd jamais de vue que c'est la volonté qu'il s'agit d'exercer et de développer par l'exercice; on regarde comme accessoire que la volonté accomplisse ceci ou cela; ce qu'on tient pour important, c'est qu'elle se rende capable de tout travail qu'elle entreprend, c'est qu'elle accroisse, d'une façon générale, son énergie et son pouvoir. Il suit de là que le travail qu'on s'impose, auquel on plie sa volonté, ne sera pas nécessairement celui qui est en soi le plus digne d'être recherché; il suffit qu'il soit le plus capable d'exalter ou de tendre la volonté, à

savoir le plus difficile, celui qu'il y a le plus de mérite et de profit à accomplir. L'ascèse est une gymnastique de la volonté. Or toute gymnastique, quelle qu'elle soit, aime et pratique les tours de force, les efforts violents, les prouesses, les actions d'éclat. L'ascèse aura donc ses manifestations outrées, ses formes paradoxales et extravagantes : les macérations, le jeûne, les austérités de tout ordre, actes d'une volonté forcenée, tendue à l'excès. Mais il ne faut pas s'attacher à ces excès de l'ascétisme, il faut voir le but où il tend, autrement dit, il ne faut pas le prendre à la lettre, mais l'interpréter selon son esprit. L'ascétisme (de ἄσκησις, exercice, discipline) est une école de volonté ; il est un ensemble de pratiques, dont chacune, prise en soi, est sans valeur et peut même paraître révoltante, mais qui toutes tendent à entretenir chez l'ascète la flamme, l'énergie intérieure. L'ascète qui jeûne, se flagelle, ressemble à l'écolier qui fait des exercices compliqués de grammaire ou de calcul, au pianiste qui exécute des gammes, au gymnaste qui soulève des poids, au sportsman qui pratique les jeux violents; ses austérités n'ont de valeur que comme exercices ou méthodes d'entraînement de sa volonté.

Mais de ce que l'ascétisme est ainsi autre chose qu'une pure folie et répond à des intentions et à des vues élevées, s'ensuit-il qu'il représente la vraie discipline de la volonté? Ne peut-on pas dire qu'il repose sur une fausse conception de la nature humaine, sur une illusion psychologique? Il part de ce principe qu'on ne saurait

trop exalter l'imagination et tendre la volonté. Mais l'héroïsme qu'il pose comme fin est un état intenable; on peut s'y élever, mais non s'y maintenir, et il n'est peut-être pas sans danger d'y prétendre. On tombe d'autant plus bas qu'on aspire plus haut. Pascal a dit avec beaucoup de sens : L'homme n'est ni ange ni bête et le malheur est que qui veut faire l'ange fait la bête. Un esprit sain, dans des conditions de vie normale, naturellement échappe aux misérables tentations d'un saint Antoine. L'ascète est dupe de ce sophisme courant : Qui peut le plus peut le moins; efforcez-vous d'être un héros, pour être sûr d'être au moins un homme. En réalité il est maladroit de viser ainsi un but pour en atteindre un autre; on manque l'héroïsme et on n'atteint pas pour cela la vertu commune.

Il y a plus. L'ascétisme repose sur une erreur psychologique, qui est de croire qu'on peut développer la volonté en général, la volonté en soi, par tels exercices ou efforts particuliers de volonté. Cette erreur est la même que celle que dénonce Locke au sujet de la mémoire. Il ne suffit pas d' « obliger les enfants à apprendre quelque chose par cœur pour exercer et perfectionner leur mémoire... En apprenant des pages de latin par cœur, on ne rend pas la mémoire plus propre à retenir *quelque autre chose* qu'en gravant une sentence sur du plomb on le rendrait plus capable de conserver fortement d'autres caractères. » A preuve les comédiens qui n'ont ni plus de mémoire ni plus d'esprit que les autres hommes, quoiqu'ils passent leur vie à se mettre

dans la tête des rôles longs et compliqués[1]. En effet, quand vous avez accompli un grand effort de mémoire, que vous avez appris par exemple mille vers, en êtes-vous plus avancé? Non, tout ce que vous avez gagné, c'est de savoir mille vers. Que vous en appreniez par la suite plus facilement mille autres, c'est ce que vous vous promettiez, c'est ce qu'on vous faisait espérer, mais c'est ce qui n'est rien moins que certain. Admettons-le pourtant. Retiendrez-vous plus facilement pour cela des formules de chimie, des dates d'histoire, des nomenclatures de faits, des raisonnements mathématiques? Non. Vous n'aurez donc rien gagné pour votre culture générale, qui était le but que vous visiez. De même, dirons-nous à l'ascète, vous vous êtes exercé à manger des légumes crus. En serez-vous moins sensuel? Sur le chapitre de la gourmandise peut-être. Mais sur celui de la luxure? Je veux que vous ayez vaincu votre sensualité en général, en serez-vous plus courageux? Par vos

1. Locke, *Éducation des enfants*, CLXXXI, trad. Coste, p. 326, 5e édit., Amsterdam, 1737. La même idée a été souvent reprise et développée de nos jours. On tend à répudier la doctrine de la discipline formelle (*doctrine of formal discipline*) qui « tenait pour certain qu'acquérir une maîtrise dans un ordre de connaissances, c'était par là même devenir plus capable d'acquérir une maîtrise dans n'importe quel autre ordre... La discipline mentale (ou le développement de l'esprit), dit W. H. Heck (*Mental discipline and educational values*), est (sans doute) la chose la plus importante dans l'action, mais elle est *spécifique*, non *générale*. L'habileté acquise en une certaine matière ne peut être transférée à une autre matière qu'autant que celle-ci a des éléments communs avec celle-là. » C'est ainsi que l'étude des mathématiques ne serait pas, autant qu'on l'a cru, une discipline logique. C'est ce que prouve le fait si souvent remarqué que les mathématiciens, en dehors de leurs études propres, manquent de justesse et de bon sens. L'esprit géométrique, disait aussi Pascal, n'est pas l'esprit de finesse.

tours de force, votre acrobatie pieuse, vous n'avez donc rien gagné, ou peu de chose, pour votre moralité en général.

Enfin il est une dernière remarque, très importante, et qui suffirait, à elle seule, pour montrer tout ce qu'il y a de factice et d'illusoire dans l'ascétisme entendu comme l'éducation de la volonté : L'état d'esprit dans lequel l'ascète s'exerce à vouloir est différent de celui dans lequel on veut sérieusement, « pour de bon ». La volonté qui « joue », qui n'a d'autre fin qu'elle-même, qui n'a pas une fin objectivement pratique et n'aboutit pas à un résultat déterminé, est une volonté qui bientôt se lasse, se dépite, se décourage et se rebute. On se désintéresse d'un effort platonique, qui ne se traduit pas au dehors par un succès atteint, par une œuvre réalisée. Il semble à ceux qui subissent le joug d'une tâche imposée, de celle de leur profession par exemple, que, s'ils étaient affranchis de cette tâche et pouvaient suivre leurs goûts, ils auraient bien plus d'ardeur au travail, ils seraient tout zèle et tout flamme. C'est là en réalité une illusion comparable à celle de la colombe qui, sentant la résistance que l'air oppose à ses ailes, s'imagine qu'elle volerait mieux dans le vide. Comme l'air soutient le vol de la colombe, le but à atteindre anime et soutient le zèle du travailleur. En veut-on la preuve? Les hommes qui dépensent la plus grande somme d'énergie sont ceux qui ont leur vie à assurer, leur avenir à faire, leur pain à gagner. Supposons un enfant à l'abri du besoin, pouvant se laisser aller à jouir de la vie, à développer son

activité dans le sens de ses goûts, il est certain qu'il sera moins stimulé au travail, et aura moins de volonté qu'un autre qui aurait par hypothèse les mêmes facultés, le même tempérament, la même dose de courage, mais qui se trouverait dans les conditions précisément inverses et sentirait le coup de fouet de la nécessité. Qu'est-ce à dire sinon que l'exercice de la volonté en quelque sorte théorique ne saurait avoir la même efficacité et les mêmes vertus que celui de la volonté condamnée à l'effort par la condition sociale et la force des choses? Il suit de là que l'éducation de la volonté n'est point un exercice d'école, un sport académique. On voit dès lors combien l'ascétisme est vain et va contre son but, puisqu'il consiste à se placer artificiellement dans les condition où l'homme est affranchi de l'effort vrai, à vivre hors du monde réel, à simplifier ses besoins, et par là même à restreindre d'autant son activité. Certes l'ascète pourra accomplir des actions d'éclat ou de parade, mais son activité sera stérile, sera, comme disent les esthéticiens, une activité désintéressée ou de jeu. Il ira « battre vainement des ailes, sans changer de place, dans un espace vide » ou peuplé seulement de « chimères[1] ». Le nom qui convient à l'activité qui se déploie dans les conditions de la vie ascétique est celui de dilettantisme.

Nous touchons ici le point faible de l'éducation en général : elle est censée être une préparation à la vie,

1. Kant, *Fondements de la Métaphysique des Erreurs*, 3e section.

et elle est en dehors de la vie réelle; tant que celle-ci n'a pas commencé, on ne peut en réalité être fixé sur les effets et la valeur de l'éducation; il faut attendre l'épreuve qui en consacre les résultats. Il y a quelque chose d'artificiel dans toute ascèse, apprentissage ou exercice d'école : ainsi ce n'est pas l'étude de la rhétorique, c'est l'épreuve du forum, de la tribune, de la barre qui forme et développe le talent oratoire, qui le fait aboutir vraiment. Il en est de même de l'ascétisme entendu comme l'apprentissage du courage et des vertus morales.

L'ascétisme ou éducation systématique de la volonté en soi relève donc des mêmes critiques que la culture formelle de l'intelligence. On ne développe pas la volonté sans lui assigner un but, bien plus, un but réel, valant la peine d'être poursuivi et qu'il faut de toute nécessité atteindre. Exercer la volonté dans des conditions autres, et qu'on pourrait croire meilleures, dans des conditions idéales, c'est faire de l'exercice de la volonté un jeu, c'est, en voulant la fortifier et l'élever jusqu'à l'héroïsme, l'amuser seulement et l'énerver en fait. Le mieux est ici l'ennemi du bien.

II

Renoncerons-nous donc à développer la volonté elle-même? Nous contenterons-nous de lui donner un emploi et un emploi utile, celui que la nécessité impose ou le bon sens conseille? Mais nous nous heurtons alors à une

autre difficulté. Comme on ne peut savoir d'avance de quel côté l'enfant tournera son activité, quel emploi il fera de sa vie, comme on ne connaît pas davantage ses facultés et ses dons, on devra exercer son activité dans tous les sens à la fois, on voudra lui faire acquérir tous les arts, arts utiles et arts d'agrément, lui mettre en mains, sinon tous les moyens d'action, du moins le plus grand nombre de ceux qu'il est possible de lui donner, afin que plus tard il puisse choisir lui-même, afin qu'ayant fait l'essai de ses aptitudes et mesuré ses forces, il entre dans la carrière qui lui convient le mieux. On s'appliquera donc à développer en lui ce que Kant appelle *habileté* ou plutôt des habiletés multiples et diverses. Une telle éducation est assurément désirable, et en fait on n'en connaît point d'autre qui soit communément en usage.

Il faut prendre garde pourtant qu'elle n'atteint pas le but que nous visons, à savoir l'éducation de la volonté. Elle reste en deçà de ce but : en effet, donner le *pouvoir*, ce n'est pas créer le *vouloir*, donner à l'enfant des moyens d'action, ce n'est pas lui inspirer le désir ou la volonté d'en user. Il n'est pas rare de rencontrer des hommes ayant reçu une éducation soignée et poussée très loin, qui semblent porter en quelque sorte cette éducation comme un fardeau. On dirait qu'ils sont comme épuisés par un excès de culture : ils savent tout faire et ne veulent rien faire. Tel a un vrai talent de style qui n'écrit jamais. Tel a un joli coup de crayon qui n'ouvre point son album. Tel est un aimable causeur

qui fuit la société. On dirait qu'à apprendre à faire une chose, on perd le goût de la faire. L'éducation est peut-être quelque peu responsable de cette aboulie étrange. Elle tarit parfois la source de la volonté; à trop y puiser, elle l'épuise.

En tout cas on voit combien le problème éthologique est complexe. S'il ne peut être question de développer la volonté en soi, on peut encore moins s'en tenir à l'emploi pur et simple des forces de la volonté. Si l'éducation ne peut être dirigée dans le sens de la formation du caractère, si on ne peut se proposer cette formation directement comme fin, on peut encore moins diriger l'éducation sans tenir compte du caractère et comme en essayant de s'en passer. Il faut se préoccuper à la fois de donner à la volonté des moyens d'action, de développer le pouvoir, les aptitudes, les talents, d'un mot, l'habileté, et de fortifier la volonté proprement dite, de ne pas la laisser s'asservir à sa tâche, s'y épuiser, mais de la maintenir dans son intégrité, d'en respecter la liberté et l'indépendance. Il y a ici un équilibre difficile à réaliser : il faut, d'une part, assurer la liberté du vouloir, de l'autre, soumettre la volonté à un apprentissage nécessaire; il faut, d'une part, faire crédit à la bonne volonté, attendre tout d'elle et n'attendre rien que d'elle, de l'autre, subir ou plutôt accepter les disciplines qui s'imposent, se soumettre à la force des choses, à la volonté des hommes. L'éducation du caractère est donc à la fois négative et positive : elle consiste à ménager la volonté, à respecter son indépen-

dance, à ne pas forcer son adhésion, et à l'astreindre ou à obtenir qu'elle s'astreigne d'elle-même à l'obéissance, à la règle, à la discipline de l'action.

Cette éducation, difficile à mener à bien, serait simplifiée et rendue plus efficace si on connaissait mieux les limites exactes du pouvoir de l'éducation, dans l'ordre de la volonté. Il faut compter ici avec le tempérament : la volonté est, au même titre que l'intelligence, un don naturel; elle a ses idiots et ses génies ou, si l'on veut, ses héros et ses débiles. C'est une grande erreur de croire qu'on peut toujours vouloir. Le défaut de volonté peut être aussi pardonnable, aussi digne d'excuse que le défaut d'intelligence. On s'emporte contre un enfant paresseux, on a coutume de dire : Personne n'est tenu d'être intelligent, mais chacun peut être attentif et faire effort. Qui sait pourtant si un effort d'attention n'est pas défendu à quelques-uns aussi bien qu'un acte d'intelligence à d'autres? En fait il est des esprits bien doués, qui sont étourdis, légers, incapables d'un travail assidu, comme il est des bûcheurs, des bourreaux de travail, dénués d'intelligence. Rien de plus fréquent, et de plus douloureux au fond, que le contraste entre une intelligence forte et une volonté faible, celle-ci annulant celle-là. Sachons que la volonté, en un sens, ne se commande pas, et qu'il nous suffise que là où elle se trouve, elle se conserve, bien plus qu'elle se fortifie et se développe, au lieu de se dissiper, de s'affaiblir et de se perdre. L'éducation est en somme peu de chose, puisqu'elle n'est que l'art de tirer parti des dons naturels.

Mais si elle ne crée pas la volonté non plus que l'intelligence, elle peut ne pas laisser perdre cette faculté précieuse, elle peut, par cela seul qu'elle reconnaît, si j'ose dire, ses droits, qu'elle respecte son indépendance, ou mieux qu'elle se rend compte de ses conditions et de sa nature, la soutenir de son appui, l'encourager, l'éveiller, l'appeler à la conscience, en même temps qu'elle la discipline, étend son pouvoir et ses moyens d'action. C'est en cela seulement que consiste l'éducation du caractère, mais l'action et la portée de cette éducation ne laissent pas d'être appréciables déjà.

Mais l'éducation du caractère n'a pas seulement des limites naturelles, j'entends qui tiennent à son essence même; elle en a d'autres qui lui viennent du dehors, de l'hostilité ou des circonstances défavorables du milieu social; enfin, quelles que soient ses difficultés de tout ordre, c'est la volonté de la réaliser qui nous manque plus souvent encore peut-être que l'art et les moyens de le faire. Nous abandonnons une tâche jugée trop ardue, ou nous n'avons pas le courage de l'entreprendre; nous n'en sentons pas la beauté ou nous reculons devant l'effort. Aussi ne connaissons-nous que les succédanés ou les apparences d'une telle éducation et ne voyons-nous guère autour de nous que ce qu'on appelle, d'ailleurs à tort, les *équivalents* du caractère, la monnaie qui a cours abusivement sous ce nom, le plomb vil qu'on échange contre l'or pur.

Ce n'est point le caractère en effet que l'éducation, privée ou publique, la famille ou l'école, a en vue de former. Les parents, même les meilleurs, rêvent pour

leurs enfants une vie facile, heureuse, la fortune, un avenir brillant, toutes choses pour lesquelles les caractères vrais, personnels ne sont pas aussi nécessaires qu'on le dit, ou qu'on fait semblant de le croire, et seraient plutôt nuisibles. L'éducation courante n'est souvent autre chose que la préparation à une carrière, que l'acquisition d'une habileté professionnelle, laquelle n'a rien à voir avec le caractère. Quand elle est une préparation à la vie, une adaptation au milieu réel et social, elle n'est pas davantage une école du caractère; elle est même tout le contraire. Elle tend en effet, sinon à détruire l'individualité, du moins à la modifier dans le sens social, à lui ôter ses traits propres, distinctifs. L'adaptation au milieu social, c'est l'abdication du moi personnel, c'est la soumission à la volonté des hommes et à l'ordre des choses, c'est le *me rebus subjungere* d'Horace, c'est le suicide du caractère. Ce qu'on prend pour le caractère, c'en est précisément la négation. Longtemps l'homme s'oppose aux choses, lutte contre elles, mais vient un moment où, son activité épuisée, il accepte les choses, s'en accommode, s'y fait. On dit alors qu'il a un caractère, qu'il est marqué. Mais ce sont les hommes et les choses qui l'ont marqué. Il est, non pas ce qu'il est, mais ce qu'il est devenu, ce qu'on l'a fait.

Il est adapté à son milieu. Quelques souvenirs en nombre limité, des images familières qu'il est habitué à voir et qu'il revoit toujours, non pas avec plaisir, mais avec la satisfaction de n'être pas troublé dans ses habitudes, constituent sa conscience. Il a l'amour de la tranquillité et de la quiétude, c'est-à-dire plus d'aspiration vers ce qui est nouveau, plus de passions, sauf ces passions mesquines ou ces vices qui se

concilient fort bien avec l'adaptation au milieu et qui parfois en résultent : obséquiosité, hypocrisie, mensonges de politesse, etc., habitudes qu'il a prises, qu'il a cru utile de prendre, de se montrer aux autres, non pas tel qu'il est ou qu'il croit être, mais tel qu'il suppose que les autres aimeraient à le voir. Bien plus il finit par se juger prudent et sage, il croit, comme on dit, tirer le meilleur parti de la *situation* et des circonstances, il ne s'aperçoit pas que ce sont les circonstances qui mènent ses pensées et qui lui dictent ses actes. Ainsi se forment et se fixent les caractères [1].

Les caractères ainsi formés, simples produits du milieu social, sont appelés caractères par antiphrase. Ce sont des résignés, des vaincus, des personnes qui ont renoncé à être, à vivre leur vie, qui ne comptent plus même à leurs propres yeux.

Mais tout le monde n'accepte pas « d'être ainsi vaincu par les choses », et de faire partie du « troupeau ». Que dis-je? « il n'est pas un homme qui n'ait, à un moment de sa vie, fait le rêve de maîtriser et de dompter, le plus souvent pour son avantage personnel, quelquefois au nom d'un idéal qu'il prend pour la vérité et qu'il oppose au mensonge social, les hommes et les choses au milieu desquels il vit. Et tous ne sont pas des vaincus dans ce combat de la vie, quelquefois pour la vie. Quelques hommes s'imposent à leur milieu, le maîtrisent, le dirigent. On ne doit pas dire de ceux-là qu'ils ont un caractère, mais qu'ils *se font leur caractère*. Ils *sont des caractères* [2]. » La société se partagerait ainsi en vainqueurs et vaincus; on écraserait les autres pour n'en être pas écrasé, et l'individu le plus fort, celui qui se rend indé-

1. L. Prat, *Le Caractère empirique et la personne*, p. 297, Paris, F. Alcan, 1906.
2. L. Prat, *ouv. cité*, p. 301.

pendant des hommes, en les faisant dépendre de lui, le « surhomme », l' « homme de proie » serait seul un *caractère*. Telle est en effet l'idée que le vulgaire se fait du caractère, de la personnalité. Mais quoi! suffit-il de dominer les hommes pour être maître de soi? Dominer les hommes, ce n'est pas même ne point dépendre d'eux, car le pouvoir, au sens matériel du mot, ou la force, n'appartient pas à l'individu isolé; il est aux hommes qui se prêtent mutuellement appui, aux hommes coalisés. Le puissant et le fort, loin d'être indépendant, est le plus dépendant des hommes, celui qui dépend du plus grand nombre d'hommes. Si les hommes se liguent pour le pouvoir, se recherchent pour s'asservir, pour s'élever les uns au-dessus des autres, ils ne se rendent pas libres, ils ne suivent pas leur caractère, à moins que leur caractère ne tienne tout entier dans la passion du pouvoir, ne soit que cette passion.

En réalité il y a plus d'une façon d'abdiquer sa personnalité, de renoncer à être soi; c'en est une très réelle, encore qu'on ne la reconnaisse pas assez, que celle qui consiste à vouloir s'élever au-dessus des autres, puisqu'on n'y arrive d'abord qu'en dépendant d'eux, puisqu'ensuite on les prend alors pour juges de sa conduite, qu'on vit pour l'opinion, non pour soi, qu'on recherche moins les biens qu'on désire que ceux par lesquels on excite l'envie, qu'on recherche la fortune par exemple, non pour en jouir, mais pour éblouir, qu'on ne peut plus être heureux que de la façon dont les hommes jugent qu'on doit l'être et finalement que de l'idée qu'on donne aux autres qu'on est heureux ou qu'on peut l'être.

Le vrai caractère est tout autre; il consiste à s'affranchir des autres hommes, il est le développement d'une vie intérieure et personnelle. Faut-il entendre par là la vie égoïste? Non pas. L'égoïste en effet est esclave de lui-même, de ses instincts, de ses passions, par lesquels il est encore par surcroît esclave des autres. Le caractère consiste à être, non pas seulement soi, mais maître de soi. « Être soi » est une expression équivoque et peut vouloir dire accepter sa nature, ou plutôt la subir, suivre son caprice, se laisser enliser dans ses habitudes. Mais accepter d'être ce qu'on est naturellement ou ce qu'on est devenu, subir le joug de son tempérament ou de ses habitudes, c'est renoncer vraiment à être soi, c'est renoncer à se connaître, à se juger, à « se faire ». Certes la tentation est grande de s'en tenir à son être présent ou à son être passé, plus généralement de considérer son être comme désormais fixé, de regarder son caractère comme définitif, de ne plus remettre en question les principes de sa conduite, de considérer sa vie comme assise et d'en jouir comme d'une situation de tout repos. C'est ainsi qu'on se représente souvent en fait le caractère : son attribut essentiel serait l'immutabilité. Mais la vérité est que le caractère n'est pas un « état », mais un « progrès ». Il est un idéal qui grandit à mesure qu'il se réalise. Nul n'a le droit de dire : « mon caractère », si par là il entend : « le caractère que j'ai présentement et que je ne veux plus changer ». Notre caractère, c'est nous tout entier, avec nos aspirations et nos vœux, avec notre idéal, et non pas seulement notre être

empirique, nos passions et nos faiblesses. Notre caractère, c'est ce que nous avons à être et non pas seulement ce que nous sommes. Il suit de là que le caractère échappe à toute définition, étant la synthèse de ce que Prat appelle « le caractère empirique » et la « personne morale » ou plutôt la marche progressive de l'un vers l'autre. L'éthologie bien entendue confine à la morale.

Il suit de là que le caractère vrai est de la nature du devoir : il ne se rencontre pas; nous ne nous réalisons jamais tout entiers; nous sommes tous des êtres incomplets, faute de savoir ce que nous pouvons et ce que devons être, et, le sachant, faute de bonne volonté et de courage pour nous rendre tels. Les théories de l'éducation du caractère ont presque toutes le défaut d'en réduire l'objet, de la mettre à trop bas prix; la vraie théorie du caractère ne serait autre que la morale, appropriée toutefois à la nature de chacun, individualisée. Cette théorie à son tour paraîtra peut-être décourageante, parce qu'elle place trop haut l'idéal à atteindre. Mais il faut remarquer d'autre part que nul n'existe ni peut être heureux qu'en soi; ceux qui vivent autrement et cherchent le bonheur au dehors ne font que s'étourdir. Donnez-leur tous les biens qu'ils convoitent, l'orgueil de l'ambition satisfaite, les plaisirs du luxe et de la fortune; ils n'en sentiront pas moins le dégoût d'eux-mêmes et l'amertume d'une vie qui ne peut se déguiser sa vanité et son néant. Ainsi l'obligation de réaliser son caractère et de vivre sa vie (en donnant à ce mot son vrai sens) paraît être le fondement de la morale et sa première vérité. Elle ne se

déduit pas de la morale, elle est ce qui y conduit ou suffirait à y conduire au besoin.

Mais le devoir envers soi implique le devoir envers les autres. Le caractère de même implique une attitude prise ou à prendre par l'individu vis-à-vis de ses semblables et se définit par cette attitude. On ne saurait en effet se rendre absolument indépendant des autres hommes; il faut vivre au milieu d'eux, en accord et en paix avec eux. Il faut s'en défendre, il faut s'en faire respecter ou craindre. A ce point de vue on distinguera les caractères qui s'imposent et ceux qui se font agréer. Les premiers, qu'on pourrait appeler les caractères dominateurs, s'imposent ou par la force ou par l'autorité, elle-même usurpée ou réelle. Il n'est pas de caractère, si odieux qu'il soit, qui ne puisse s'imposer et d'autant plus aisément peut-être qu'il est plus odieux. Il suffit, si on peut dire, d'avoir le courage de ses défauts, de les étaler cyniquement, de se montrer toujours et obstinément tel qu'on est, pour se faire accepter comme un fléau; on ne lutte pas contre les hommes ainsi faits, on se résigne à les subir. Leur sort toutefois est peu enviable; ils se savent haïssables et se sentent haïs. On en dira autant des hommes qui se laissent dominer, qui n'ont pas le courage de leurs qualités, qui ne savent pas les défendre et se faire valoir; leur résignation, leur amour de la paix est une sorte de lâcheté; ils ne peuvent être heureux parce qu'ils se méprisent ou qu'ils se sentent méprisés, même à tort. Laissons de côté les hommes qui n'existent pas par eux-mêmes, qui jouent un rôle de parade,

qui n'ont qu'une existence sociale, personnages que l'opinion fait et défait. Nous disions tout à l'heure : il suffit de se poser pour s'imposer; nous pourrions ajouter : il suffit d'en imposer pour s'imposer. Mais le caractère vrai, avons-nous dit, est le caractère qui ne relève que de lui-même et de sa conscience; dans ses relations avec les autres hommes, ce sera celui qui aura pour maxime : « Se faire valoir par des choses qui ne dépendent point des autres, mais de soi seul, ou renoncer à se faire valoir » (La Bruyère); ce sera celui qui, sans se dérober aux devoirs de la vie en commun, saura défendre ses droits, saura maintenir sa dignité, son indépendance, celui qui sera fier, sans être ombrageux, celui qui sera juste pour les autres, mais réclamera aussi la justice pour lui-même, celui qui sera bienveillant et bon, mais sans complaisance ni faiblesse. L'épreuve du caractère est ainsi la conduite de l'individu en société. Renouvier a montré que toute la morale change de nature, par cela seul que nous vivons dans l'état de guerre; le caractère individuel, dirons-nous aussi, se déforme par cela seul qu'il s'imprègne des mœurs ambiantes et ne peut pas ne pas s'en imprégner, mais il suffit que cette déformation laisse subsister la pureté des traits individuels, compatible avec la corruption inévitable de toute société. L'éthologie nous conduit ainsi au seuil de la morale, non toutefois de la morale pure ou idéale, mais de la morale de l'état de guerre, tout empirique ou humaine.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE V

PREMIÈRE PARTIE

GÉNÉRALITÉS

CHAPITRE PREMIER

L'éducation du caractère.

Acceptions diverses des mots « éducation » et « caractère ». L'éducation du caractère; son objet complexe, son sens précis. Plan et divisions 3

CHAPITRE II

Le caractère.

Sa matière et sa forme; ses éléments et ses lois de combinaison. Deux méthodes d'interprétation du caractère : 1° la méthode empirique ou d'information pure, aveugle en théorie, dangereuse en pratique; 2° la méthode rationnelle, qui remonte aux principes ou lois du caractère (lois de coordination, de subordination) et vise à établir l'équilibre psychologique et moral par la hiérarchie des facultés. 17

CHAPITRE III

L'éthologie ou science de « la formation du caractère ».

Point de départ de cette science : l'expérience commune et la science psychologique. Son objet : la connaissance des caractères individuels, déduite des lois universelles de la formation du caractère et vérifiée ensuite par l'expérience. Caractère conditionnel des lois éthologiques. Ces lois expriment ce qu'il y a de *commun* dans les caractères individuels; ce qui est en dehors de ces lois, ce qui échappe à leur influence, c'est le caractère individuel proprement dit. 27

DEUXIÈME PARTIE

ÉDUCATION NÉGATIVE

CHAPITRE IV

Hypothèse de l'innéité et de l'immutabilité du caractère. L'éducation du caractère dans cette hypothèse.

Le fatalisme psychologique. Ses conséquences pratiques. Le sophisme paresseux. Le fatalisme est une hypothèse gratuite, bien plus insoutenable et contradictoire. Il doit faire place au déterminisme. Mais selon le déterminisme, la volonté fait partie de l'enchaînement des causes, et, en devenant éclairée, la volonté se transforme, sinon dans son être ou essence, au moins dans ses modes. Le progrès de l'intelligence équivaut à l'éducation du caractère. En quoi consiste ce progrès : à la mobilité des impulsions contraires fait place l'unité des principes ou règles de conduite; le caractère prend conscience de lui-même, se fixe, devient un, et en réalisant son unité, assure son bonheur. 41

CHAPITRE V

Éthologie individualiste (J.-J. Rousseau et Stuart Mill).

L'éducation doit respecter le caractère individuel inné. On s'efforcerait en vain « de le changer et de le contraindre »; on ne doit viser qu'à le « former et le développer ». Opposition de l'éducation privée ou personnelle et de l'éducation publique (Rousseau).
Cette opposition n'existe pas réellement. L'intérêt social, aussi bien que privé, est que chacun développe son originalité (Stuart Mill). Le conformisme social est la plaie de notre temps. Rôle des individus dans la société : ils sont les initiateurs du progrès. Ils sont « le sel de la terre ». L'excentricité même est un bien. L'idéal n'est pas de former des hommes médiocres et neutres. Il est dangereux de comprimer les individualités par le despotisme social. Le nihilisme n'est pas autre chose qu'une revanche de l'individualisme (Kropotkine). 61

CHAPITRE VI

Hypothèse de la modificabilité du caractère.

Le caractère et l'habitude.
A) *Du caractère.* — Même réduit au *tempérament*, le caractère comporterait des changements continuels et profonds. Le *tempérament* en effet comprend des éléments naturels et acquis. Il est modifié par le climat, le régime; il est donc *modifiable* ou susceptible d'éducation. En fait, il est modifié par des causes, non pas seulement naturelles, mais sociales (ex. : la profession). Le chef-

d'œuvre de l'éducation : tel type *national* (ex. : le Spartiate, le Romain) ou *professionnel* (le soldat, le magistrat, le prêtre). Le caractère est, en un sens, un produit social.

B) *De l'habitude.* — L'éducation n'est qu' « une habitude ». (Rousseau.) Mais l'habitude est de deux sortes : une violence faite à la nature et un développement de la nature. Fragilité de la première. Expérience des faux civilisés. La race plus forte que l'éducation. L'habitude toutefois peut être plus qu'une suite ou confirmation de la nature.

C) *Accord de l'habitude avec le caractère et développement du caractère par l'habitude.* — L'habitude n'est réelle et durable que si elle est adoptée par le caractère, si elle fait partie de la personnalité, ne lui devient pas étrangère et à charge, n'est pas un lien de servitude, mais un lien d'affection. Les habitudes ne sont pas le caractère, car il y a des habitudes qui ne sont pas *nôtres*, qui ne sont pas *nous*; il y en a même qui s'opposent au caractère, qui sont un joug, d'autres, qui sont un faux semblant de caractère, une attitude. Cependant c'est par l'habitude que le caractère s'affirme et se réalise. Il est l'habitude consentie, le pouvoir de se créer soi-même, c'est-à-dire de contracter des habitudes et de rester maître de ses habitudes. 79

CHAPITRE VII

La politesse comme exemple d'habitude à la fois individuelle et sociale.

Autant de politesses que d'individus. La politesse est un langage. Langage *commun* et style *personnel*. La politesse n'est pas une pure forme, elle suppose un état d'esprit qu'elle reflète et traduit et sans lequel elle ne saurait être. Inversement l'état d'esprit que la politesse exprime suppose des formes en dehors desquelles elle ne saurait se maintenir. Passage naturel des habitudes *sociales* à l'*individualité*. Accord de la forme et du fonds, de l'habitude et du caractère, de l'éducation sociale et de l'originalité individuelle. 111

CHAPITRE VIII

De l'éducation dans l'hypothèse de la modificabilité indéfinie du caractère.

Cette hypothèse paraît être le postulat de l'éducateur. Mais elle a contre elle l'expérience qui montre que le caractère original persiste en dépit de l'éducation, expérience, il est vrai récusable, l'insuccès de l'éducation pouvant toujours être imputé à l'éducateur, ou à l'élève. Mais l'éducation, dans cette hypothèse, pourrait elle-même être dangereuse, pourrait devenir une confiscation des âmes au profit de l'état, d'après un système philosophique, religieux quelconque. Elle serait alors l'annihilation de l'individu.

Antagonisme de l'éducation et du caractère. (Ribot.) L'éducation n'a prise que sur les hommes sans caractère ou les *amorphes*. Elle est désorganisatrice des caractères ou produit les *instables*. Elle est donc nulle ou dangereuse. D'autre part l'éducation, ayant le caractère contre elle, tend à l'affaiblir. (Mme N. de Saussure.)

En réalité, on peut accorder l'éducation et le caractère, si on entend par éducation une influence consentie, non subie et si on conçoit le caractère, non comme stable, mais comme changeant et ayant en lui-même le principe de ses changements. 125

CHAPITRE IX

De l'éducation formelle du caractère. Comment se réalise l'unité du moi.

Le caractère considéré comme l'unité du moi, est un *idéal*, non un *fait*, une fin visée plutôt qu'atteinte. Il n'existe pas d'emblée, mais il a à se dégager, à se constituer. La première forme de la volonté est la volonté instable, le caprice, la mobilité d'humeur, l'anarchie des tendances, la volonté sans nerfs d'arrêt. Types : l'enfant, la femme, l'Hassan de Musset. Au caprice s'oppose le *caractère* ou volonté suivie, réglée. Ruskin : symbole de la mouche et du chien.

Passage du caprice au caractère, Condition de ce passage : « la mémoire de la volonté ». (Herbart.) Vouloir, c'est se souvenir, se souvenir, non pas seulement des choses voulues autrefois, mais de sa volonté même et persister dans cette volonté. Le caractère est la fidélité à soi et à son passé.

Par suite, rien de plus contraire à l'éducation du caractère que la *gâterie*, l'affaiblissement et l'affadissement des sentiments, rien de plus favorable que l'affermissement du vouloir par la conservation des impressions reçues.

Le caractère suppose, en dehors de la « mémoire de la volonté », la *raison*, qui supplée à l'insuffisance et remédie à la sécheresse des sentiments et des souvenirs, la raison qui est le *sentiment à l'état abstrait*, le *devoir*. Le caractère est l'attachement à des *principes*. Mais la *raison* ne se distingue pas des sentiments, elle n'est que leur loi ou leur norme. Elle n'est point universelle ou abstraite, mais personnelle. Elle n'est point *la* raison, mais *ma* raison.

Résumé. L'éducation du caractère est le caractère se développant de lui-même, sous l'influence de l'expérience (mémoire) et de la raison 141

CHAPITRE X

Les formes imparfaites du caractère.

Le caractère, entendu comme principe d'unité et de stabilité, est toujours imparfaitement réalisé : ni le caractère moral n'est sans défaillances ni le caractère naturel ou amoral n'est sans fluctua-

tions. — Les habitudes ne sauraient être regardées comme l'équivalent du caractère : 1° elles n'en ont point la fixité; on n'est jamais sûr de garder une habitude, si ancienne qu'elle soit; on ne l'est pas non plus d'être à jamais délivré d'aucune. Toute la fixité des habitudes leur vient d'ailleurs de leur accord avec le caractère. 2° Elles n'ont pas les vertus du caractère; elles brisent l'initiative, le ressort de la volonté; elles laissent l'homme désemparé en face de circonstances nouvelles. — Cependant l'habitude est un élément et une condition du caractère. La volonté qui ne compterait pas avec l'habitude, qui croirait se suffire à elle-même, ne saurait fonder le caractère. Une volonté intransigeante, intraitable, produirait l'*entêtement*, simple *attitude*, qui simule le caractère, mais ne le réalise point. — La « solidarité personnelle » (Renouvier) ou la liaison qui s'établit entre nos actes déroulant leurs conséquences naturelles établit sans doute une unité interne, mais cette unité n'est point encore celle du caractère. Où se trouve donc cette unité? 165

CHAPITRE XI

L'unité et l'indépendance du caractère.

Le caractère est un, parce qu'il est et dans la mesure où il est vrai, indépendant. L'indépendance consiste : 1° à se soustraire à l'action des autres, à l'opinion, aux préjugés, et à suivre sa raison; 2° à s'affranchir des fatalités de sa nature propre, instincts, passions, etc., à se rendre libre, d'une liberté *absolue*, de réserve et d'attente, qui refuse de s'engager dans aucun lien (l'amour du « moi pur » de Faguet) ou d'une liberté *relative*, qui ne craint pas de s'exercer, de se réaliser en des actes, mais ne s'enferme pas, ne s'épuise pas en ces actes, et garde sa plasticité. L'indépendance a ses limites; elle ne doit pas empêcher le loyalisme interne ou la fidélité à soi-même. Elle ne consiste pas à s'affranchir de toute règle (anomie) mais à ne suivre qu'une règle qu'on s'est à soi-même donnée (autonomie). La vraie marque du caractère est l'unité, mais l'unité n'est elle-même la marque du caractère qu'autant qu'elle est celle de l'indépendance. 185

CHAPITRE XII

En quels sens l'un positif, l'autre négatif, l'éducation du caractère est possible.

I. *Éthologie négative.* — L'éducation doit respecter l'individualité; non seulement elle ne doit pas l'entraver sous prétexte d'adaptation à la vie sociale, ni substituer au caractère propre ou *individuel* un caractère *commun*, familial, national, etc.; mais encore elle doit favoriser le développement de la *personnalité* ou l'autonomie, bien plus, le développement de l'*individualité*, chaque homme ayant, du point de vue moral aussi bien qu'intellectuel, son originalité, sa vocation, ses dons.

L'éducation du caractère doit être distinguée de celle de l'intelligence, avec laquelle elle n'a manifestement aucun rapport, si l'intelligence s'exerce dans l'ordre matériel ou industriel, mais à laquelle elle semble liée, si l'intelligence s'exerce dans le domaine de la science désintéressée ou de l'art. Le caractère et l'intelligence ont beau avoir des qualités et des conditions communes, ils sont de nature différente. Ils peuvent s'aider ou se nuire, suivant les cas; l'intelligence ne contribue au développement du caractère que si le caractère la dirige et s'en sert à cet effet. — L'éducation du caractère est de même distincte de la culture physique. — Donc le caractère ne relève que de lui-même, est *causa sui*.

II. *Éthologie positive.* — Toutefois l'éducation n'est pas entièrement sans action sur le caractère. Elle peut en entraver, elle peut donc aussi en favoriser le développement. On a : 1° à prendre conscience de son caractère, 2° à le fortifier et à l'affermir. De là une double éducation du caractère par la culture intellectuelle et l'exercice de la volonté. Mais cette éducation suppose la libre adhésion du moi. Le caractère c'est la volonté se voulant avec suite ou *volonté continuée;* c'est aussi et surtout la volonté ne relevant que d'elle-même ou *autonome*. 205

CHAPITRE XIII

Conclusion. Vrai sens de l'éducation du caractère. Limites de cette éducation.

L'auto-éducation. Ses formes : 1° L'ascèse ou éducation de la volonté considérée en elle-même. Ses pratiques, leur sens, leur valeur. Erreurs psychologiques sur lesquelles elle repose : *a*) On vise une fin pour en atteindre une autre. *b*) On croit que le développement de la volonté dans un sens entraîne le développement de la volonté dans un autre. *c*) On méconnaît la différence qu'il y a entre exercer sa volonté par jeu et l'exercer par nécessité, par devoir. 2° L'éducation de la volonté considérée comme pouvoir d'agir ou appliquée à telle ou telle tâche. Le développement de l' « habileté ». Insuffisance de l'éducation ainsi entendue. Nécessité de la concilier avec l'ascèse.

Limites du pouvoir de l'éducation de la volonté. La volonté est un don de nature, auquel rien ne supplée. Le caractère n'est point l'*adaptation au milieu*, que par là on entende la soumission à l'ordre social et à l'ordre des choses, ou au contraire la domination sur les hommes et les choses, mais la maîtrise de soi ou mieux la réalisation progressive de son être idéal. Éthologie et morale pure. Limites imposées au développement du caractère individuel par la vie en société. Éthologie et morale appliquée 231

INDEX DES AUTEURS CITÉS[1]

Adanson, 18.
Arvé de Barine, 182.

Balzac, 18.
Bertillon, 18.
Bricon (Et.), 103.

Cabanis, 81-83, l'aptitude de l'homme, à contracter des habitudes, principe de l'éducation.
Cellérier, 154, note.
Chailley (J.), 95, note, indestructibilité du caractère éthique.
Comte (Aug.), 127.

Daudet (A.), 131.
Descartes, 189; tous engagements considérés comme une atteinte à la liberté et à l'indépendance du jugement, 229.
Dugas (L.), 159.
Duruy (V.), 167.

Eliot (George), 181, 182, la liaison des actes, leurs effets et leurs suites, présentés comme l'équivalent du caractère.
Estamné, 131.

Fabre (Ferdinand), 131.
Faguet (Emile), 191, 192, 196, 197, l'amour du « moi pur », l'indépendance ou liberté absolue du caractère.
Feuchsterleben, Préf. IX.
Fœrster (F.-W.), 211, l'éducation morale commande l'évolution sociale; 212, 216-219, le caractère et la culture intellectuelle, esthétique; 221, le caractère et l'éducation physique.
Fouillée (A.), 11, 114.

Gurlitt, 209.

Helvétius.
Heck (W.-H.), 236, note.
Herbart, 149-153, « mémoire de la volonté ».
Höffding, 138.
Huchard (Dr), 146,

Janet (Pierre), 194.

Kant, 9, 11, 200, 238.
Kropotkine (Pierre), 73-78, le nihilisme présenté comme une reven-

1. Les caractères ordinaires indiquent les citations isolées, les caractères gras les développements suivis. Lorsque les passages cités ont une certaine importance, on en mentionne l'objet.

dication de la dignité individuelle.

La Bruyère, 9, 19, 200, 250.
La Rochefoucauld, 103.
Le Bon (Gustave), 45, immutabilité du caractère 94, note, indestructibilité du caractère ethnique.
Leibniz, 159, 200.
Locke, 235-236, on ne développe pas *la* mémoire, en exerçant *telle* mémoire particulière.
Lubbock (John), Préf. IX.

Malapert (P.), 8 différents sens du mot caractère; 27, 166, 199-200, unité et constance du vouloir.
Marc-Aurèle, 189.
Mill (John Stuart), 23, **27-37**, objet et méthode de l'Étiologie d'après le *Système de Logique*; **65-72**, valeur de l'indépendance et de l'originalité dans les actes aussi bien que dans les pensées. Éloge de « l'excentricité » d'après la *Liberté*, 105.
Musset (A. de), 146-7.

Nietzsche, 59, 209.

Pascal, 46, 86, 112, 151, 209.
Paulhan (F.), 7, déf. du caractère, 173, 181.
Payot (Jules), Préf. IX, 58.
Platon, 45, 108, 129.
Prat (Louis), 245, 248.

Renan, 136.
Renouvier, 179, « la solidarité personnelle », 182, 250.
Ribot, 11, 12, déf. du caractère; 24, 45, 81, note, 94, note, 96, **132-4**, l'éducation ne peut rien sur les caractères vrais, n'agit que sur les caractères neutres, multiplie les instables et les amorphes, 138, 142, 144.
Rousseau, **62-65**. Étiologie individualiste : le caractère individuel ne change pas et ne doit pas changer; bon par nature, il doit trouver place dans l'ordre social; 80, l'éducation « n'est qu'une habitude »; **90-98**, rôle et valeur de l'habitude en éducation. Habitudes conformes et contraires à la nature, 108, note, 129.
Ruskin, 148-9, la mouche et le chien.

Saussure (Mme Necker de), **99-101**, les habitudes dans leur rapport avec le caractère; 135, antinomie de l'éducation et du caractère.
Schopenhauer, **45-58**, thèse de l'inertie et de l'inertabilité du caractère et ses conséquences pédagogiques; 156-7, rôle des concepts.
Seeland, 142.
Sénèque, 214.
Smith (Ad.), 159.

Taine, 24, 145.
Tinayre (Marcelle), 131.
Tarde (G.), 217-8, la haute culture et la moralité.

Vauvenargues, 160.

Zola (É.), 18.

997-10. — Coulommiers. Imp. Paul BRODARD. — P10-11.

PÉDAGOGIE

BAIN (Alex.), professeur à l'Université d'Aberdeen (Écosse). — **La science de l'éducation.** 11e édit. 1 vol. in-8, cart. à l'angl. . . . . 6 fr.
BERTRAND (A.), professeur à l'Université de Lyon. — **L'enseignement intégral.** 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.
— **Les études dans la démocratie.** 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.
BOIRAC et MAGENDIE (G.). — **Leçons de psychologie appliquée à l'éducation** avec extraits d'auteurs, indications de lectures et sujets de dissertation, 5e édit. 1 vol. in-8. (*Ouvrage couronné par l'Institut.*) . . 4 fr.
CELLERIER (L.). — **Esquisse d'une science pédagogique** (*Récompensé par l'Institut*). 1 vol. in-8 . . . . . 7 fr. 50
COMPAYRÉ (G.), de l'Institut. — **L'adolescence.** *Etude de psychologie et pédagogie.* 2e édit. 1 vol. in-16. . . . . 2 fr. 50
De la méthode dans les sciences. 3e édit. (1re série). 1 vol. in-16. 3 fr. 50
(2e série). 1 vol. in-16 . . . . . 3 fr. 50
DELVAILLE, professeur au lycée du Mans. — **La vie sociale et l'éducation.** 1 vol. in-8. (*Récompensé par l'Institut*). . . . . 3 fr. 75
— **La Chalotais éducateur.** 1 vol. in-8 . . . . . 5 fr.
Éducation de la démocratie (L'), par MM. E. LAVISSE, A. CROISET, Ch. SEIGNOBOS, P. MALAPERT, G. LANSON, J. HADAMARD. (*Ecole des Hautes Études sociales.*) 2e édit. 1 vol. in-8, cart. à l'angl. . . . . 6 fr.
DESCARTES. — **Discours sur la méthode**, avec notes, introduction et commentaires, par V. BROCHARD, de l'Institut. 13e édit. 1 vol. in-12. 1 fr. 25
DUBOIS (Jules). — **Le problème pédagogique.** *Essai sur la position du problème et la recherche de ses solutions.* 1 vol. in-8 . . . . . 7 fr. 50
DUGAS (L.), maitre de conférences à l'Université de Rennes. — **Le problème de l'éducation.** 2e édit. 1 vol. in-8 . . . . . 5 fr.
DUPROIX, doyen de la Faculté des Lettres de Genève. — **Kant et Fichte et le problème de l'éducation.** 2e édit. 1 vol. in-8. (*Cour. par l'Acad. franç.*) 5 fr.
ENRIQUES (F.), prof. à l'Université de Bologne. — **Les problèmes de la science et de la logique.** 1 vol. in-8. . . . . 3 fr. 75
Enseignement et démocratie, par MM. APPELL, J. BOITEL, A. CROISET, A. DEVINAT, CH.-V. LANGLOIS, G. LANSON, A. MILLERAND, CH. SEIGNOBOS. (*Ecole des Hautes Etudes sociales*, 1903-1904.) 1 vol. in-8, cart. à l'anglaise. . 6 fr.
L'enseignement du français, par MM. BOURGIN, A. CROISET, P. CROUZET, LACABE-PLASTEIG, G. LANSON, Ch. MAQUET, J. PRETTRE, G. RUDLER, A. WEIL (*Ecole des Hautes Etudes sociales*). 1 vol. in-8, cart. à l'angl. . 6 fr.
GUEX (F.), directeur des écoles normales vaudoises, professeur à l'Université de Lausanne. — **Histoire de l'Instruction et de l'Éducation.** 1 volume gr. in-8, ill. . . . . 6 fr.
GUYAU. — **Education et hérédité.** 10e édit. 1 vol. in-8 . . . . . 5 fr.
HENRY (Victor), professeur à la Sorbonne. — **Antinomies linguistiques.** 1 vol. in-8. . . . . 2 fr.
HERBERT SPENCER. — **Classification des sciences.** 1 vol. in-18. 2 fr. 50
HERMANT (P.) et VAN DE VAELE. — **Les principales théories de la logique contemporaine.** (*Couronné par l'Institut*). 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.
JAMES (W.). — **Causeries pédagogiques.** Trad. PIDOUX, préface de M. J. PAYOT, recteur de l'Académie d'Aix. 3e édit. augmentée. 1 vol. in-16. . 2 fr. 50
KANT. — **Traité de pédagogie.** Traduction BARNI. Préface de R. THAMIN, recteur de l'Académie de Bordeaux. 3e édition. 1 vol. in-12. . . . 1 fr. 50
LAISANT (C.). — **L'éducation fondée sur la science.** Préface de A. NAQUET. 3e éd. 1 vol. in-16. . . . . 2 fr. 50

LANESSAN (J.-L. de). — **L'éducation de la femme moderne.** 1 v. in-16. 3 fr.50
LYON (Georges), recteur de l'Académie de Lille. — **Enseignement et religion** 1 vol. in-8. . . . . 3 fr. 75
LIARD, de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris. — **Des définitions géométriques et des définitions empiriques.** 3e édit. 1 vol. in-18. 2 fr. 50
MAUXION (Marcel), professeur à la Faculté des lettres de Poitiers. — **L'éducation par l'instruction** *et les théories pédagogiques de Herbart.* 2e édit. 1 vol. in-16. . . . . 2 fr. 50
Médecine et pédagogie, par MM. les Drs MOSNY, A. MATHIEU, GILLET, P. MÉRY, L. BUTTE, GRANJUX, P. REGNIER, L. DUFESTEL, L. GUINON, NOBÉCOURT et le professeur P. MALAPERT. 1 vol. in-8, cart. à l'angl. . 6 fr.
MENDOUSSE, docteur ès lettres. — **L'âme de l'adolescent.** 1 vol. in-8. 5 fr.
— **Du dressage à l'éducation.** 1 vol. in-16. . . . . 2 fr. 50
PARISOT (E.) et MARTIN (E.). — **Les postulats de la pédagogie**, préf. de G. COMPAYRÉ, de l'Institut. 1 vol. in-16. (*Récompense par l'Institut*). 2 fr. 50
PAYOT (Jules), recteur de l'Académie d'Aix. — **L'éducation de la volonté.** 35e édit. 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.
PETIT (Edouard), inspecteur général. — **De l'Ecole à la Cité.** 1 volume in-16 . . . . . 3 fr. 50
PHILIPPE et PAUL-BONCOUR (G.). — **Les anomalies mentales chez les écoliers.** 2e éd. 1 vol. in-16. . . . . 2 fr. 50
— **L'éducation des anormaux.** 1 vol. in-16 . . . . . 2 fr. 50
PINLOCHE (A.), professeur au lycée Michelet. — **Principales œuvres de Herbart** (Pédagogie générale). Esquisse de leçons pédagogiques. Aphorismes et extraits divers. 1 vol. in-8. . . . . 7 fr. 50
— **Pestalozzi et l'éducation populaire moderne.** 1 vol. in-12. . . 2 fr. 50
PROAL, conseiller à la Cour de Paris. — **L'éducation et le suicide des enfants.** 1 vol. in-16. . . . . 2 fr. 50
QUEYRAT (Fr.), lauréat de l'Inst., prof. au Collège de Mauriac. — **L'abstraction**, son rôle dans l'éducation intellectuelle. 2e édit. 1 vol. in-16. 2 fr. 50
— **La logique chez l'enfant et sa culture.** 3e édit. 1 vol. in-16. . 2 fr. 50
— **Les jeux des enfants.** 2e édit. 1 vol. in-16. . . . . 2 fr. 50
— **La curiosité.** 1 vol. in-16. . . . . 2 fr. 50
SPULLER (Eugène). — **Education de la démocratie**, 1 vol. in-18. 3 fr. 50
ROEHRICH (E.). — **Philosophie de l'éducation.** (*Couronné par l'Institut*). 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.
TASSY. — **Le travail d'idéation.** 1 vol. in-18. . . . . 5 fr.
THAMIN (R.), recteur de l'Académie de Bordeaux. — **Education et positivisme.** 3e édit. 1 vol. in-18 . . . . . 2 fr. 50
THOMAS (A.), professeur à la Sorbonne. — **Mélanges d'étymologie française.** 1 vol. in 8 . . . . . 7 fr.
THOMAS (P.-F.), professeur au Lycée de Versailles. — **La suggestion**, son rôle dans l'éducation intellectuelle. 5e édit. 1 vol. in-12. . . . 2 fr. 50
— **L'éducation des sentiments.** 5e édit. 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.
— **La dissertation pédagogique.** Choix de sujets portant sur les matières inscrites aux programmes des examens et concours de l'Enseignement primaire et primaire supérieur. 4e édit. 1 vol. in-8. . . . . 4 fr.
— **L'éducation dans la famille.** *Les péchés des parents.* 3e éd. in-16. (*Couronné par l'Institut*). . . . . 3 fr. 50
VAN BIERVLIET (J.-J.), prof. de psychologie expérimentale à l'Université de Gand. — **Premiers éléments de psychologie expérimentale. — Les bases.** Préface de G. COMPAYRÉ, de l'Institut. 1 vol. in-8 . . . . 7 fr.
WHITNEY, professeur de philologie à Yale-College de Boston. — **La vie du langage.** 4e édit. 1 vol. in-8, cart. à l'angl. . . . . 6 fr.
WINTER (M.). — **La méthode dans la philosophie des mathématiques.** 1 vol. in-16 . . . . . 2 fr. 50

ENVOI FRANCO AU REÇU DE LA VALEUR EN MANDAT-POSTE.

La Bibliothèque
Université d'Ottawa

Echéance

Celui qui rapporte un volume après la dernière date timbrée ci-dessous devra payer une amende de cinq sous, plus un sou pour chaque jour de retard.

The Library
University of Ottawa

Date due

For failure to return a book on or before the last date stamped below there will be a fine of five cents, and an extra charge of one cent for each additional day.

FEB 3 1968

JUL 12 1971

JUL 24 1972

18 AOUT 1997

JUL 24 1997

a39003 000038280b
BJ 1522 .D8E 1912
DUGAS, LUDOVIC.
EDUCATION DU CARACTERE
CE

CE BJ 1522
.D8E 1912
COO DUGAS, LUDOV EDUCATION DU
ACC# 1022974

COLL ROW MODULE SHELF BOX POS C
333 04 03 07 13 11 6